



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού»

Κατεύθυνση Β΄ - Επιστήμες του Ανθρώπου



Διπλωματική Εργασία

***Σχεδιασμός διδακτικού υλικού για την προσέγγιση
αντιθετικών εννοιών στο νηπιαγωγείο
με τη συμβολή αναγνωστικών θεωριών***

**ΜΠΟΥΜΠΟΔΗΜΟΥ ΜΑΡΙΑ
(Α.Μ.:Μ0110116030)**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:	Παπαρούση Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια:	Φιλιππάτου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια
Συνεπιβλέπων Καθηγητής:	Χανιωτάκης Νίκος, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΒΟΛΟΣ 2019

Στην οικογένειά μου

«Καμιά πράξη δεν είναι από μόνη της καλή ή κακή.

Μόνο η θέση της στην τάξη των πραγμάτων την κάνει

καλή ή κακή»

Μίλαν Κούντερα, 1929- Τσέχος συγγραφέας

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Φτάνοντας στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν στο σχεδιασμό, την πραγματοποίηση και τη συγγραφή αυτής της έρευνας.

Πρωτίστως, θέλω να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην κ. Παπαρούση Μαρία, επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την ηθική της συμπαράσταση, την επιστημονική καθοδήγησή της, την ειλικρινή ενθάρρυνση και στήριξή της και πάνω από όλα για την άριστη συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της Διπλωματικής εργασίας.

Ευχαριστώ την κ. Φιλιππάτου Διαμάντω, συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τις χρήσιμες επισημάνσεις της στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας.

Ευχαριστώ και τον κ. Χανιωτάκη Νικόλαο, συνεπιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου, αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις χρήσιμες υποδείξεις του στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας.

Ευχαριστώ, επίσης, τους μικρούς μου μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίοι δέχτηκαν με ιδιαίτερη χαρά και προθυμία να συμμετέχουν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας και παρείχαν σημαντική βοήθεια σε όλα τα στάδια αυτής.

Τέλος, θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, τον σύζυγό μου και τα παιδιά μου, που στάθηκαν αρωγοί και συμπαραστάτες καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και με την συναισθηματική τους υποστήριξη μού έδιναν δύναμη να συνεχίσω.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας για αντιθετικές έννοιες και, ειδικότερα, για την αντίθεση ανάμεσα στις έννοιες «καλός» και «κακός», με τη συμβολή των αναγνωστικών θεωριών και την αξιοποίηση παραδοσιακών και σύγχρονων παραμυθιών. Για τον λόγο αυτό, σχεδιάστηκε μια τρίμηνη διδακτική παρέμβαση για 14 νήπια που φοιτούσαν σε ένα Νηπιαγωγείο του Νομού Λάρισας, η οποία βασίστηκε στη διδασκαλία οκτώ παραμυθιών, ώστε τα νήπια να ανακαλύψουν την παραδοσιακή εικόνα του λύκου που μεταφέρεται από τα κλασικά έργα παιδικής λογοτεχνίας και την εικόνα του λύκου που μεταφέρεται από τη σύγχρονη λογοτεχνία, μέσω της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρεις ατομικές συνεντεύξεις, δύο πριν τη διδακτική παρέμβαση και μία μετά την ολοκλήρωσή της, οι εικαστικές, κυρίως, δημιουργίες αλλά και άλλες μορφές έκφρασης των νηπίων, το απομαγνητοφωνημένο υλικό από τη διδασκαλία και οι προσωπικές σημειώσεις της ερευνήτριας νηπιαγωγού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, τα νήπια ήταν σε θέση να νοηματοδοτούν κάθε κείμενο με ενεργητικό τρόπο, κομίζοντας σε αυτό προηγούμενες λογοτεχνικές και προσωπικές εμπειρίες και συνδέοντάς το με τον εαυτό τους, τον κόσμο και άλλα κείμενα και χρησιμοποιώντας τις προσδοκίες τους. Ταυτόχρονα, τα νήπια κατάφεραν να ανταποκρίνονται στα κείμενα, μέσω εικαστικών κυρίως απεικονίσεων και άλλων μορφών τέχνης, και να διατυπώνουν, να εξηγούν και να υπερασπίζονται τις απόψεις τους, βάσει των κειμενικών ενδείξεων. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι, στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης, οι απόψεις των νηπίων για το δίπολο «καλός-κακός» διαφοροποιήθηκαν από αυτές που εξέφρασαν στην αρχή, καθώς διαμόρφωσαν μία πιο ώριμη και διαλλακτική στάση, έχοντας σταδιακά συνειδητοποιήσει ότι οι ιδιότητες του κακού και του κακού εξαρτώνται από την οπτική με την οποία παρουσιάζεται μία ιστορία. Συμπερασματικά, μέσω αυτής της διδακτικής παρέμβασης και υπό το πρίσμα της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt, τα νήπια βίωσαν μια λογοτεχνική εμπειρία η οποία θα αποτελέσει μια νέα βάση για μεταγενέστερες αναγνωστικές εμπειρίες και απόλαυσαν την ευχαρίστηση της συναλλαγής τους με τα κείμενα, αναπτύσσοντας μια σχέση αγάπης με το βιβλίο, μέσω της καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας.

Λέξεις- κλειδιά: αντιθετικές έννοιες, συναλλακτική θεωρία, παραμύθια, φιλιαναγνωσία

Abstract

The present research aims at exploring preschool children's perceptions of contrasting concepts and particularly the contrast between the concepts of good and bad, through the contribution of reading theories and the use of traditional and modern fairy tales. To this end, a three-month teaching intervention, grounded in Rosenblatt's transactional theory, was designed for 14 preschool children attending a nursery school in the Prefecture of Larissa, Greece. During the intervention, eight fairy tales were taught, so that the children could discover the traditional image of the wolf, as it is conveyed through the classic children's literature works, and the wolf's image, as presented in the modern literature. Three individual interviews, two before the intervention and one after its completion, the children's drawings and other expressions of art, the transcriptions of the teaching sessions and the researcher/teacher's notes were used for data collection. According to the results of the qualitative analysis of the data, the children were capable of interacting with every text in a meaningful and dynamic manner, by bringing in former literary and personal experiences and connecting it with their selves, the world and other texts and by using their expectations. Moreover, the children managed to respond to the texts through drawings and other forms of art, and express, explain and defend their views, based on textual information. In addition, it was revealed that, at the end of the intervention, the children's perceptions of the dipole good-bad were different from the ones they expressed at the beginning, as they formed a more mature and flexible attitude, after having gradually realized that the qualities of good and bad depend on the perspective from which a story is presented. In conclusion, through this teaching intervention and in the light of Rosenblatt's transactional theory, the preschool children had a literary experience that will constitute a new basis for future reading experiences, and enjoyed the pleasure of their transaction with the texts, by developing a relationship of love for books, through fostering the joy of reading.

Key- words: contrasting concepts, transactional theory, fairy-tales, joy of reading

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iii
Περίληψη	iv
Abstract.....	v
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	6
1. Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης.....	6
1.1 Ανάγνωση – Λογοτεχνική Ανάγνωση	6
1.2 Γενικά σημεία της θεωρίας της Αναγνωστικής ανταπόκρισης.....	8
1.3 Η «συναλλακτική» θεωρία της Louise M. Rosenblatt.....	9
2. Κόρια σημεία της θεωρίας της L. M. Rosenblatt	13
2.1 Αισθητική – Μη αισθητική ανάγνωση	13
2.2 Ανταπόκριση.....	15
2.3 Εκκλήση Κειμένου.....	17
2.4 Εκλεκτική Προσοχή	17
2.5 Κειμενικές Ενδείξεις – Σήματα	19
2.6 Η επιστημολογική σημασία της εμπειρίας	20
3. Κριτική άλλων στην εφαρμογή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt	21
4. Διδακτική αξιοποίηση της θεωρίας της L. M. Rosenblatt - Η στάση του δασκάλου	25
5. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο	29
5.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις	29
5.2 Η θέση της λογοτεχνίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από το 1989 έως σήμερα ..	30
5.3 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο	34
6. Κόρια χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας	45
6.1 Θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης.....	45
6.2 Γνωστικός εποικοδομητισμός του Piaget.....	47
6.3 Κοινωνικός εποικοδομητισμός του Vygotsky	52
6.4 Η ανάπτυξη της ηθικότητας	54
6.4.1 Οι απόψεις του Piaget για την ανάπτυξη της ηθικότητας	55
6.4.2 Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης για την ανάπτυξη της ηθικότητας	56
7. Η συμβολή του παραμυθιού στην προσωπικότητα του παιδιού	57
8. Η σχέση του παραμυθιού με την πραγματικότητα	61
9. Η λειτουργική διάσταση της εικονογράφησης.....	62
10. Αντιθετικά ζεύγη: η λειτουργία των αντιθέσεων	65

11. Αναδιήγηση- Επανεγγραφές παραμυθιών.....	68
12. Παρόμοιες έρευνες	74
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	78
1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	78
1.1 Σκοπός, στόχοι, υποθέσεις της έρευνας-διδασκτικής εφαρμογής.....	78
1.2 Δείγμα και δειγματοληψία	79
1.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	80
1.4 Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	82
1.5 Ανάλυση δεδομένων.....	86
1.6 Επιλογή διδασκτικής μεθόδου.....	87
1.6 Παρουσίαση της διδασκτικής εφαρμογής	91
2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	114
2.1 Προσωπική εμπλοκή	115
2.1.1 Αξιοποίηση των αντιλήψεων των νηπίων	115
2.1.2 Αξιοποίηση των βιωμάτων των νηπίων	125
2.1.3 Συναισθηματική εμπλοκή των νηπίων.....	128
2.1.4 Ενεργητική συμμετοχή των νηπίων.....	131
2.1.5 Αναδιαμόρφωση των προσδοκιών και των αντιλήψεων των νηπίων	136
2.2 Αποστασιοποίηση.....	140
2.2.1 Γενικές εντυπώσεις.....	140
3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	142
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	156
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ.....	156
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	166
Παράρτημα Α: Οδηγοί συνέντευξης και απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων	166
Παράρτημα Β: Περιγραφή της εργασίας από τα παιδιά πριν και μετά την αφήγηση του παραμυθιού και ενδεικτικές απαντήσεις και ζωγραφιές.....	177
Παράρτημα Γ: Εργασία «Ζωγραφίζουμε τη μισή πλευρά του προσώπου του λύκου μαύρη και τη μισή άσπρη».....	182
Παράρτημα Δ: Το παιχνίδι με τον σωσία.....	183
Παράρτημα Ε: Κουκλοθέατρο	184
Παράρτημα Στ: Διάγραμμα Venn.....	185
Παράρτημα Ζ: Ατομική εργασία.....	186

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια σειρά από θέματα που έχουν απασχολήσει τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα και για τα οποία έχουν κατά καιρούς τοποθετηθεί διάφοροι μελετητές σχετίζονται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τις θεωρητικές προσεγγίσεις, βάσει των οποίων μπορούν να εξεταστούν τα λογοτεχνικά κείμενα στη διδακτική πράξη με κύριο στόχο τη μελέτη της ανταπόκρισης των μαθητών/τριών– αναγνωστών/στριών.

Η μακρά ιστορία της θεωρίας της λογοτεχνίας, από τον Πλάτωνα μέχρι σήμερα, καταγράφει ορισμένες γνωστές μετατοπίσεις της έμφασης (Rosenblatt, 1994:1), καθώς η θεωρία της λογοτεχνίας εστίασε άλλοτε στον συγγραφέα (ρομαντική/βιογραφική κριτική), άλλοτε στο κείμενο (Φορμαλισμός, Νέα Κριτική, Δομισμός) και άλλοτε στον αναγνώστη (θεωρίες αναγνωστικής ανταπόκρισης, αισθητική της πρόσληψης) (Πάτσιου-Καλογήρου, 2013). Πιο αναλυτικά, στη θεωρία της λογοτεχνίας εντοπίζονται τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο λαμβάνει χώρα τον 19ο αιώνα, όταν η λογοτεχνική θεωρία ασχολείται αποκλειστικά με το συγγραφέα ως δημιουργό και παραγωγό του έργου. Στη συνέχεια, ο ρωσικός φορμαλισμός, ο τσέχικος δομισμός και η Νέα Κριτική στρέφουν το ενδιαφέρον τους στο κείμενο ως έργο, ενώ στη δεκαετία του '60 κάνουν την εμφάνισή τους οι αναγνωστικές θεωρίες, οι οποίες επισημαίνουν το ρόλο του αναγνώστη στην εξαγωγή νοήματος και τον αναδεικνύουν ως μία ξεχωριστή υποκειμενικότητα (Ηγκλετον, 1989). Ειδικότερα τη δεκαετία του 1980, το ενδιαφέρον στρέφεται στις εφαρμογές της θεωρίας της λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη, κυρίως με βάση το έργο των Fish και Rosenblatt.

Η θεωρία της Luisse M. Rosenblatt, η οποία ονομάζεται «συναλλακτική», προηγείται των αναγνωστικών θεωριών. Είναι η πρώτη που εστίασε στον αναγνώστη και τη σχέση αναγνώστης-λογοτεχνία και ανέδειξε ότι αυτή η σχέση δέχεται αλληλεπιδράσεις και ανταποδοτικές λειτουργίες (Ηγκλετον, 1989). Η συναλλακτική άποψη, ενώ επιμένει στη σπουδαιότητα της συμβολής του αναγνώστη, δεν απορρίπτει το κείμενο και συμμερίζεται την ανησυχία για την εγκυρότητα της ερμηνείας. Δεδομένου ότι η ερμηνεία, ως διαδικασία νοηματοδότησης του (λογοτεχνικού) κειμένου, είναι η βασική ορίζουσα της θεωρητικής αναζήτησης του αιώνα και ότι ο προσδιορισμός της πηγής προέλευσης του νοήματος αποτελεί το κύριο σημείο διαφοροποίησης των λογοτεχνικών θεωριών, η παραπάνω θέση της Rosenblatt είναι ιδιαίτερα σημαντική. Χωρίς να υποτιμά την κειμενική υπόσταση, δίνει το προβάδισμα στον ρόλο του ανα-

γνώστη και προσπαθεί παράλληλα να συμβιβάσει τη δυναμική αυτού του ρόλου με τις κειμενικές επιταγές (Πολίτης, 1996).

Ειδικά στη σχολική τάξη, η γνώση από τον χώρο των θεωριών της λογοτεχνίας δύναται να «αναπλαισιωθεί» και να μεταδοθεί ως σχολική γνώση. Πιο συγκεκριμένα, βασική προϋπόθεση για τη μελέτη της λογοτεχνίας αποτελεί η μύηση στη θεωρία της λογοτεχνίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με την αντίληψη αυτή για τη μελέτη και την κριτική αντιμετώπιση της λογοτεχνίας, απαιτείται η διαμόρφωση ενός θεωρητικού προσανατολισμού. Μάλιστα, η θεωρία της λογοτεχνίας έχει γνωρίσει, τις τελευταίες δεκαετίες, τεράστια άνθιση, ενώ έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της πρόσληψης του λογοτεχνικού έργου, εξασφαλίζοντας προνομιακή θέση στον/στην αναγνώστη/στρια. Αυτό σημαίνει ότι αμφισβητείται η προσήλωση στη μονοσημία του λογοτεχνικού κειμένου και την ενδιάθετη αλήθεια του και προβάλλεται η «ανοικτότητα», η πρόκληση για τη διερεύνησή του και η αποδοχή των πολλών δυνατοτήτων πρόσληψης και ερμηνείας του. Έτσι ο μαθητής/τρια καθίσταται ένα υποκείμενο που μαθαίνει να προσεγγίζει τις ποικίλες όψεις της ανθρώπινης δράσης, να προσανατολίζεται στον κόσμο που τον/την περιβάλλει, να διακρίνει τις επιλογές που έχει, να διαμορφώνει την ταυτότητά του/της, αλλά και, ταυτόχρονα, να μπορεί να αλλάζει χωρίς να αυτοαναιρείται (Φρυδάκη, 2006:45).

Επιπρόσθετα, αν ληφθεί υπόψη και το γεγονός ότι η λογοτεχνία συνιστά τον χώρο γλωσσικής έκφρασης των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους μια κοινωνία αυτοπροσδιορίζεται, καθίσταται προφανές ότι, με αφορμή το μάθημα της λογοτεχνίας, είναι δυνατό να τεθούν ζητήματα σχετικά με τη συγκρότηση, τη συνείδηση και την κατασκευή της έννοιας της ταυτότητας, καθώς και με την έννοια και κατασκευή των στερεοτύπων για τον «άλλο» (Παπαρούση, 2005:286).

Η συναλλακτική αναγνωστική προσέγγιση της λογοτεχνίας συνιστά επομένως,, μεταξύ άλλων αναγνωστικών θεωριών, μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για το μάθημα της λογοτεχνίας, με ποικίλες εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Η προσέγγιση αυτή θεωρείται εύκολα εφαρμόσιμη και αποδεδειγμένα αποτελεσματική (Καλογήρου-Βησσαράκη, 2004) και διαθέτει ίσως τον σαφέστερο παιδαγωγικό χαρακτήρα συγκριτικά με τις υπόλοιπες αναγνωστικές θεωρίες (Μαλαφάντης, 2005β).

Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε πρώτα ο γενικός προβληματισμός σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκ-

παίδευση, και ειδικά στο Νηπιαγωγείο, κατά την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων και στη συνέχεια η διαπίστωση έλλειψης ερευνών σχετικά με την προσέγγιση αντιθετικών εννοιών στο Νηπιαγωγείο, αποφασίστηκε η διερεύνηση της αναγνωστικής ανταπόκρισης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από μια διδακτική παρέμβαση που θα αποτελεί σύνθεση τόσο των βασικών σημείων της Συναλλακτικής Θεωρίας της Rosenblatt όσο και των γενικών αρχών των αναγνωστικών θεωριών.

Γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδιών για αντιθετικές έννοιες στο νηπιαγωγείο, και ειδικότερα για την αντίθεση ανάμεσα στις έννοιες «καλός» και «κακός, με τη συμβολή των αναγνωστικών θεωριών.

Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια, με βάση μια ειδικά διαμορφωμένη διδακτική παρέμβαση να διερευνηθούν οι εξής επιμέρους στόχοι:

- να συνειδητοποιήσουν τα νήπια ότι ο «κακός λύκος» είναι ένας ρόλος, τα στοιχεία του οποίου εξαρτώνται από ποια οπτική παρουσιάζεται η ιστορία
- να ανακαλύψουν την παραδοσιακή εικόνα του λύκου που μεταφέρεται από τα κλασικά έργα παιδικής λογοτεχνίας και τα χαρακτηριστικά του
- να ανακαλύψουν την εικόνα του λύκου που μεταφέρεται από τη σύγχρονη λογοτεχνία και τα χαρακτηριστικά του
- να καλλιεργηθεί η φιλιαναγνωσία

Συνεχίζοντας με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα, που αφορούν την λογοτεχνική θεωρία που επιλέχθηκε για την κατασκευή του διδακτικού υλικού και λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά σημεία των αναγνωστικών θεωριών και της «συναλλακτικής θεωρίας», καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

A) Θεωρούμε ότι οι μαθητές/μαθήτριες θα νοηματοδοτούν το κείμενο με ενεργητικό τρόπο, κομίζοντας σε αυτό προηγούμενες λογοτεχνικές και προσωπικές εμπειρίες.

B) Θεωρούμε ότι οι μαθητές/μαθήτριες θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στα κείμενα μέσω εικαστικών, κυρίως, απεικονίσεων, αλλά και έκφρασης άλλων μορφών τέχνης, και να διατυπώνουν, να εξηγούν και να υπερασπίζονται τις απόψεις τους, βάσει των κειμενικών ενδείξεων.

Γ) Υποθέτουμε ότι οι μαθητές/μαθήτριες θα είναι σε θέση να συνδέουν το κείμενο με τον εαυτό τους, τον κόσμο και τα άλλα κείμενα.

Παράλληλα η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης δίνει τη δυνατότητα:

- διερεύνησης της προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου μέσω των παραμυθιών
- διαμόρφωσης διδακτικού υλικού, όπου συνδυάζεται ο λόγος με την εικόνα, για την προσέγγιση των αντιθετικών εννοιών από μαθητές/ριες του Νηπιαγωγείου
- ελέγχου και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας μιας τέτοιας διδακτικής παρέμβασης, έχοντας στόχους τόσο γνωστικούς, όσο συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς.

Η παρούσα μελέτη δομείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους επιχειρείται μια παρουσίαση των κύριων σημείων της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης και της συναλλακτικής θεωρίας, καθώς και ο εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας της ανάγνωσης και της λογοτεχνικής ανάγνωσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στα κύρια σημεία και τους σημαντικότερους όρους της συναλλακτικής θεωρίας και επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός τους και τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους (αισθητική- μη αισθητική ανάγνωση, ανταπόκριση- έκκληση κειμένου, εκλεκτική προσοχή, κειμενικές ενδείξεις και σήματα, επιστημολογική σημασία της εμπειρίας). Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει την κριτική που ασκήθηκε στην εφαρμογή της θεωρίας της Rosenblatt.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη σύνδεση της παραπάνω θεωρίας και γενικά των αρχών και διδακτικών πρακτικών των αναγνωστικών θεωριών με την εκπαίδευση και συγκεκριμένα τη διδακτική της αξιοποίηση στην σχολική τάξη. Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στη θέση που κατέχει η λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα και τον Οδηγό της Νηπιαγωγού από το 1989 ως σήμερα, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η διδασκαλία της στο νηπιαγωγείο.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας σύμφωνα με τις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης, εστιάζοντας στον γνωστικό εποικοδομητισμό του Piaget και τον

κοινωνικό εποικοδομητισμό του Vygotsky, και γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη της ηθικότητας στην προσχολική ηλικία.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρατίθενται απόψεις για τη συμβολή των παραμυθιού στην προσωπικότητα των παιδιών, στο όγδοο κεφάλαιο περιγράφεται η σχέση του παραμυθιού με την πραγματικότητα και στο ένατο κεφάλαιο αποτυπώνεται η λειτουργική διάσταση της εικονογράφησης. Ακολουθώντας, στο δέκατο κεφάλαιο, συζητείται η λειτουργία των αντιθετικών ζευγών στα παραμύθια και στο ενδέκατο κεφάλαιο επεξηγείται ο σκοπός της αναδιήγησης και των επανεγγραφών των παραμυθιών στην διδακτική πράξη.

Τέλος, στο δωδέκατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κυριότερα ευρήματα μελετών από τον ελληνικό και διεθνή χώρο, σχετικά με επιμέρους σημεία του θέματος που διερευνάται, εστιάζοντας αποκλειστικά σε έρευνες που διεξήχθησαν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης είναι το ερευνητικό. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο αναλυτικά, διατυπώνονται ο γενικός σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, καθώς και οι ερευνητικές υποθέσεις. Επιπλέον, καθορίζεται το δείγμα της έρευνας και γίνεται η παρουσίαση της ερευνητικής μεθόδου. Στη συνέχεια, περιγράφεται η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, αιτιολογείται η επιλογή της διδακτικής μεθόδου και περιγράφεται η διδακτική εφαρμογή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και αναλύονται τα θέματα και υποθέματα που προέκυψαν από την ανάλυση, τα οποία πλαισιώνονται από τα λεγόμενα των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η σύνδεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με την υπάρχουσα διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της έρευνας, αλλά και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που θα διερευνήσουν περαιτέρω το θέμα και θα επεκτείνουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης

1.1 *Ανάγνωση – Λογοτεχνική Ανάγνωση*

Η ανάγνωση είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει την επιλεκτική συλλογή μικρο- ή μακρο-διαρθρωτικών στοιχείων, για να τα μεταστοιχειώσει σε σημασιοδοτικούς δείκτες και να καθιερώσει μία (ή περισσότερες) υποθέσεις νοήματος. Αν σταθεροποιεί προσωρινά το δημιουργημένο νόημα, αυτή η υπόθεση επιτρέπει επίσης στον αναγνώστη να προβλέψει το μελλοντικό νόημα και να ξαναρχίσει τη διαδικασία επιλεκτικής συλλογής στοιχείων. Η δραστηριότητα ανάγνωσης δεν είναι γραμμική, δεδομένου ότι βασίζεται σε μια σειρά από προβλέψεις, ανατροφοδοτήσεις, συνεχείς αναπροσαρμογές. Η αξία του δημιουργήματος στην οποία οδηγεί μετρίεται από την ικανότητά του να δώσει νόημα με συνέπεια στο μεγαλύτερο δυνατό αριθμό στοιχείων του κειμένου: εάν πάρα πολλά στοιχεία είναι ανθεκτικά στην υπόθεση και δεν είναι σύμφωνες με το νόημα που έχει προηγουμένως κατασκευαστεί, η υπόθεση απορρίπτεται για να αντικατασταθεί από άλλη. Σε γενικές γραμμές, η ανάγνωση προχωρά με την «αναγνώριση», που βασίζεται στην εφαρμογή των γνώσεων και της εμπειρίας.

Η ανάγνωση επομένως είναι μια *διαρκής αλληλεπίδραση* ανάμεσα στις προσδοκίες που δημιουργεί το κείμενο και στα βιώματα που ανακαλεί στη μνήμη του ο αναγνώστης. Έτσι, ο αναγνώστης παύει να περιορίζεται στον παθητικό του ρόλο και μετασχηματίζεται σε νοηματοδότη του κειμένου (Παπαντωνάκης, 2011:280).

Επιπρόσθετα, η ανάγνωση, σύμφωνα με τη Rosenblatt, αποτελεί μία δραστηριότητα, μία διαδικασία όπου το κάθε στοιχείο της λειτουργεί, υφίσταται και μπορεί να ερμηνευθεί, λόγω της παρουσίας των άλλων στοιχείων. Πιο ειδικά, περιλαμβάνει τη συλλογή κειμενικών στοιχείων, για να τα μεταστοιχειώσει σε σημασιολογικούς δείκτες και να καθιερώσει μία (ή περισσότερες) υποθέσεις νοήματος. Δηλαδή, σε μία κατάσταση ανάγνωσης, τα τυπωμένα σημάδια στη θέση του κειμένου, μπορεί να θεωρηθεί ότι χρησιμεύουν ως σύμβολα, τα οποία ερμηνεύει ο αναγνώστης, με βάση τις δικές του εμπειρίες, ως νόημα. Τέλος, κατά την ανάγνωση δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο συναίσθημα και τη δημιουργικότητα, τα οποία αποτελούν απαραίτητα συστατικά προκειμένου να οριστεί ο ρόλος του αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 4-14).

Σήμερα μιλάμε για «λογοτεχνική ανάγνωση» για να ορίσουμε ένα "καθεστώς" ή ιδιαίτερο «τρόπο λειτουργίας» της ανάγνωσης, που διαφέρει από τη χρηστική ανά-

γνωση και χαρακτηρίζεται από μια ειδική στάση. Τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα καθορίζουν τη λογοτεχνική ανάγνωση (Picard, 1986). Το πρώτο είναι η προσοχή στις πολλαπλές σημασίες του κειμένου, στη συστατική του "πυκνότητα". Η λογοτεχνική ανάγνωση οδηγεί τον αναγνώστη να κατανοήσει το κείμενο ως ένα χώρο όπου μπορεί να παίξει ένα πλήθος αναγνώσεων: απεριόριστες για κάποια κείμενα, οριοθετημένες για άλλα.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της λογοτεχνικής ανάγνωσης είναι η σχηματοποιητική λειτουργία: η λογοτεχνική ανάγνωση προτείνει στον αναγνώστη να ζήσει φαντασιακά μια εμπειρία που δεν θα μπορούσε να ζήσει στην πραγματικότητα. Το τρίτο χαρακτηριστικό της λογοτεχνικής ανάγνωσης είναι η συγκριτική διάσταση: η λογοτεχνική ανάγνωση περιλαμβάνει την πολιτισμική επάρκεια, η οποία επιτρέπει να εκτιμηθεί το ποσοστό συμμόρφωσης, καινοτομίας και υπονόμευσης του κειμένου (Picard, 1986).

Παράλληλα, στην ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου, ο αναγνώστης, αντλώντας από την παρελθοντική γλωσσική εμπειρία και εμπειρία ζωής, συνδέει τα σημάδια στη σελίδα με συγκεκριμένες λέξεις, μερικές έννοιες, μερικές αισθηματικές εμπειρίες, ορισμένες εικόνες των πραγμάτων, τους ανθρώπους, τις ενέργειες, τις σκηνές. Οι ιδιαίτερες έννοιες και, ειδικότερα, οι βυθισμένες συσχετίσεις που αυτές οι λέξεις και εικόνες έχουν για τον μεμονωμένο αναγνώστη θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό πως το έργο επικοινωνεί με αυτόν. Ο αναγνώστης φέρνει στο έργο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις αναμνήσεις από παρελθόντα γεγονότα, τις παρούσες ανάγκες και τις ανησυχίες, τη συγκεκριμένη διάθεση της στιγμής και μια ιδιαίτερη φυσική κατάσταση. Αυτά και πολλά άλλα στοιχεία σε ένα συνδυασμό που δεν πρόκειται ποτέ να διπλασιαστεί, καθορίζουν την αλληλεπίδραση του με την ιδιαίτερη συμβολή του κειμένου (Rosenblatt, 1995:30).

Επιπλέον, στη λογοτεχνία συναντά συναισθήματα, καταστάσεις, ανθρώπους που παρουσιάζονται σε σημαντικά πρότυπα. Του εμφανίζεται μια αιτιώδης σχέση μεταξύ των ενεργειών, βρίσκει την αποδοχή που δίνεται σε ορισμένα είδη προσωπικτήτων και συμπεριφορών περισσότερο από άλλα, βρίσκει καλούπια μέσα στα οποία να ρίχνει τα δικά του νεφελώδη συναισθήματα. Εν ολίγοις, συχνά βρίσκει νόημα που συνδέεται με αυτό που διαφορετικά θα ήταν γι' αυτόν απλά βίαια γεγονότα (Rosenblatt, 1995:42)

Για τη Rosenblatt, στη λογοτεχνική ανάγνωση, ακόμα και το πληκτρολόγιο που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης είναι –ο ίδιος (Rosenblatt, 1994:14)

1.2 Γενικά σημεία της θεωρίας της Αναγνωστικής ανταπόκρισης

Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης μπορεί να ανιχνευτεί, τις δεκαετίες του '20 και του '30, στα κείμενα των D. W. Harding *The role of the onlooker* (1937) και Louise Rosenblatt *Literature as Exploration* (1938/1995), οι οποίοι πρώτοι θα ανατρέψουν αυτό που για πολλά χρόνια υποστηριζόταν, ότι το λογοτεχνικό κείμενο είχε ένα και μοναδικό νόημα και ότι όλο το ενδιαφέρον της λογοτεχνίας στρεφόταν στην ανακάλυψη αυτού του νοήματος. Με άλλα λόγια, πίστευαν ότι το κείμενο κρύβει όλα τα μηνύματα και ότι ο αναγνώστης είναι ένας παθητικός συμμετέτοχος, με μοναδικό ρόλο να ανακαλύψει το κρυμμένο νόημα, Αργότερα ο Stanley Fish θα υποστηρίξει ότι ο αναγνώστης κατασκευάζει τη λογοτεχνία. Αυτό σημαίνει ότι, όταν διαβάσουν περισσότεροι του ενός αναγνώστες το ίδιο κείμενο, θα το προσλάβουν διαφορετικά, λόγω της διαφορετικής κουλτούρας τους. Αλλά και, εάν ο ίδιος αναγνώστης διαβάσει το ίδιο κείμενο για δεύτερη ή τρίτη φορά, επειδή οι συνθήκες ανάγνωσης είναι διαφορετικές (κοινωνικές, προσωπικές: περισσότερες αναγνωστικές εμπειρίες, διαφορετική συναισθηματική κατάσταση, ανάγνωση από πίεση ή από ενδιαφέρον, διασταύρωση απόψεων κ.ά.), θα το προσλάβει διαφορετικά. Σήμερα, πλέον, ξέρουμε ότι οι αναγνώστες έχουν μια ευρύτατη διαφορετική ερμηνεία των ίδιων λογοτεχνικών έργων (Παπαντωνάκης, 2011:274)

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της άποψης αυτής, το λογοτεχνικό κείμενο δεν είναι ένα κύκλωμα κλειστό, όπως πιστεύουν οι νεοκριτικοί και οι δομιστές. Αντίθετα, θεωρείται σύστημα ανοικτό (*opera aperta*, κατά τον Umberto Eco) και ο αναγνώστης συμμετέχει ενεργά στη νοηματοδότησή του. Το κείμενο δηλαδή δεν εμπεριέχει ένα και μοναδικό νόημα, το οποίο δημοσιοποιεί κωδικοποιημένο ο συγγραφέας, αλλά νοηματοδοτείται από τον αναγνώστη, με βάση τα ομόλογα στοιχεία που διαθέτει και την κουλτούρα του (*quid quid recipitur, recipitur admodum recipientis: οτιδήποτε προσλαμβάνεται, προσλαμβάνεται με τον τρόπο του παραλήπτη –αναγνώστη*), πάντως όχι αυθαίρετα (Jauss 1995: 101 στο Παπαντωνάκης, 2011:277).

Η πιο ουσιαστική πρόταση της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης εστιάζεται στο γεγονός ότι το νόημα του κειμένου δεν δημιουργείται από το συγγραφέα, αλλά από τον αναγνώστη (ενήλικα και μη). Ένα βιβλίο δεν είναι παρά φύλλα

χαρτιού με γράμματα, λεκτικές εικόνες, ενδεχομένως εικονογράφηση ή (και) σχεδιαγράμματα ή χάρτες (πβ. LeGuin, *Το έπος της Γαιοθάλασσας*, Tolkien, *Το Σιλμαρίλιον*), ερμηνευτικά σχόλια ή ακόμα και βιβλιογραφικές παραπομπές. Παραμένει ωστόσο με την υλική του αυτή μορφή, ωστόσο ο αναγνώστης το διαβάσει και εξαγάγει από αυτό ένα νόημα. Η διαφορά ανάμεσα σε ένα έργο και σε ένα κείμενο είναι καθοριστική στη *θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης*. Ένα έργο είναι κάτι που άφησε πίσω του ένας συγγραφέας, κάτι το νεκρό και το στατικό. Ένα κείμενο, αντίθετα, είναι κάτι το ζωντανό, μια δυναμική διαδικασία που δημιουργήθηκε με τη διασταύρωση των ποικίλων εμπειριών του αναγνώστη. Με την έννοια αυτή, το κείμενο αποτελεί την ερμηνεία του έργου (Nikolajeva 2005, p. 251). Αρκετοί κριτικοί μάλιστα υποστηρίζουν ότι τα λογοτεχνικά κείμενα υφίστανται μόνο με τη συμμετοχή του αναγνώστη (Rosenblatt, Iser, Poulet). Ενδιαφέρουσα και τολμηρή ιδέα με όλους τους κινδύνους που εγκυμονεί, η οποία είναι παράλληλη της διακειμενικότητας, αφού ένα έργο υπάρχει μόνο μέσα από τα διακείμενά του. Γιατί, εάν κάθε αναγνώστης «δημιουργεί» το δικό του κείμενο από ένα λογοτεχνικό έργο έχει άπειρες εκδοχές, κάτι που δεν ισχύει, επειδή περιλαμβάνει το στοιχείο της αυθαιρεσίας (Παπαντωνάκης, 2011: 298, 299).

Τα θεωρητικά σημεία εκκίνησης για τα μοντέλα ανάλυσης σύμφωνα με τη *θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης* είναι *φαινομενολογικά* (εξετάζουμε τι συμβαίνει στο μυαλό του αναγνώστη, τη στιγμή που διαβάζει ένα λογοτεχνικό κείμενο, τι συνειρμοί του δημιουργούνται) και *ερμηνευτικά* (εξετάζουμε με ποιο τρόπο ο αναγνώστης δίνει νόημα στο κείμενο (Παπαντωνάκης, 2011). Επιπλέον, τα θεωρητικά αυτά ερείσματα των αναγνωστικών θεωριών που βρίσκονται στη φαινομενολογία και την ερμηνευτική, βλέπει την ιστορία ως ζωντανό διάλογο ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και προσπαθεί να άρει τα εμπόδια σ' αυτήν την ατέρμονη επικοινωνία. Ακόμη, τα λογοτεχνικά κείμενα υπάρχουν χάρη στον αναγνώστη και ως εκ τούτου η σχέση του ανθρώπου με την πραγματικότητα δεν είναι θετικιστική γνώση αλλά πρόκειται για μία ερμηνευτική σχέση (όπ.π: 120-121).

1.3 Η «συναλλακτική» θεωρία της Louise M. Rosenblatt

Καθ' όλη τη διάρκεια της θεωρίας της λογοτεχνίας, τόσο ο συγγραφέας όσο και ο αναγνώστης θεωρήθηκαν κυρίως δεδομένοι. Η προσωπικότητα του συγγραφέα, τα κίνητρα του για συγγραφή, η διαδικασία με την οποία παρήγαγε το έργο του, οι συνθήκες υπό τις οποίες γράφτηκε, σε αυτά δόθηκε λίγη προσοχή. Το επίκεντρο ήταν

το λογοτεχνικό έργο ως καθρέφτης της «πραγματικότητας»: πρωταρχική ανησυχία ήταν η σχέση μεταξύ του έργου και αυτού του σύμπαντος των τακτικών και μόνιμων μορφών οι οποίες ήταν σε κάποιο (συζητούμενο) βαθμό απομίμηση ή προβληματισμός. Αργότερα, προς το τέλος του 18^{ου} αιώνα άρχισε να δίνεται έμφαση στο συγγραφέα, και πολύ πιο πρόσφατα η ύπαρξη του αναγνώστη βγήκε από την «αφάνεια» και του δόθηκε προσοχή. Αλλά ακόμα και τότε, η έμφαση δεν επικεντρώθηκε σε αυτόν ως ενεργός ρόλος, αλλά σε ποιες πτυχές της ζωής το κείμενο πρέπει ή δεν πρέπει να αντιμετωπίζει, ποιες τεχνικές στρατηγικές ο δημιουργός πρέπει να χρησιμοποιήσει, ή ποιες ιδιότητες του οράματος θα έπρεπε να κατέχει (Rosenblatt, 1994: 1-3)

Οι John Dewey και Arthur F. Bentley ανέπτυξαν μία «συναλλακτική» θεωρία, η οποία πηγάζει από τους William James και Charles Sanders Peirce, και φαίνεται να ταιριάζει περισσότερο με τη δυναμική διαδικασία ανάγνωσης που έχει προσπαθήσει η Rosenblatt να εκφράσει. Πιο συγκεκριμένα, οι Dewey και Bentley επιδίωξαν να αντενεργήσουν στη δυαδική φράση των φαινομένων ως μια «αλληλεπίδραση» μεταξύ διαφορετικών παραγόντων, διότι συνεπάγονται ξεχωριστές, αυτοτελείς και ήδη καθορισμένες ενότητες που δρουν μεταξύ τους. Η συναλλακτική τους άποψη, λοιπόν, «ισχυρίζεται το δικαίωμα να βλέπει μαζί, επεκτατικά και διαρκώς, πολλά για τα οποία γίνεται λόγος ως συμβατικά σαν να αποτελούσαν ασύμβατους διαχωρισμούς» (Rosenblatt, 1994:17-18).

Από την άλλη πλευρά, ο Gottlob Frege, εστιάζει στο λογοτεχνικό λεκτικό σημάδι. Δηλαδή, τι προκαλεί αυτό, μέσω ενός λογοτεχνικού έργου τέχνης, στον αναγνώστη και πιο ειδικά στη συνείδηση του. Ο Frege, διατύπωσε ότι, η αίσθηση καθώς και αυτό που προκαλεί στη συνείδηση του αναγνώστη αποτελεί το «αντικείμενο» της προσοχής του, ενώ αυτός διαμορφώνει τις απαντήσεις του προς ένα έργο τέχνης. Αυτή η άποψη του Frege ταιριάζει με τη συναλλακτική άποψη της Rosenblatt (Rosenblatt, 1994:112).

Ο λόγος που ο αναγνώστης παραμένει στο παρασκήνιο είναι απλός: ο αναγνώστης συνήθως μεταδίδεται ως παθητικός αποδέκτης, είτε για καλό είτε για κακό, στον αντίκτυπο του έργου. Είναι ακόμη, κατά μία έννοια, αόρατος, ακόμα και όταν αντιμετωπίζεται ως μέλος για κάτι που αναφέρεται σε αυτούς τους συλλογικούς τίτλους ως «το ακροατήριο» ή «το αναγνωστικό κοινό». Έτσι οι αναγνώστες φαίνονται κυρίως κατά μάζα. Ο μεμονωμένος αναγνώστης έχει σπάνια αναγνωριστεί ότι ασκεί τις δικές του ειδικές και ιδιόμορφες δραστηριότητες. Υπάρχει μεγάλη διαφορά μετα-

ξύ της έννοιας του αναγνώστη ως παθητικού «ακροατηρίου» και του είδους της ορατότητας που ισχυρίζεται η Rosenblatt για τον αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 4).

Η πεποίθηση ότι ο αναγνώστης ερμηνεύει το κείμενο, άρα ενεργεί σε αυτό, και το κείμενο παράγει μία απάντηση στον αναγνώστη, άρα δρα σε αυτόν, υποδηλώνει μόνο μία γραμμική δράσης από τον έναν παράγοντα στον άλλον και αλλοιώνει την πραγματική διαδικασία ανάγνωσης. Η ανάγνωση είναι μία κατάσταση, ένα συμβάν σε συγκεκριμένο χώρο, συγκεκριμένο τόπο, και συγκεκριμένο ιστορικό ζώης του αναγνώστη, όπου ο αναγνώστης και το κείμενο αλληλοεξαρτώνται και αποτελεί μια σειρά από προβλέψεις, ανατροφοδοτήσεις και συνεχείς αναπροσαρμογές (Rosenblatt, 1994: 16, 20), Επομένως δεν είναι μία γραμμική κατάσταση. Αλλά μία αμφίδρομη ή κυκλική διαδικασία όπου ο αναγνώστης αντιδρά στα λεκτικά ερεθίσματα του κειμένου, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να προσελκύσει και να οργανώσει την εμπειρία και τα συναισθήματά του προκειμένου να καθορίσει την απάντηση του προς το κείμενο (Rosenblatt, 1994:43).

Επίσης, οι επιθετικά υποκειμενικές προσεγγίσεις μπορούν εύκολα να αγνοήσουν τι κάνει τη συναλλαγή μια συγκεκριμένη λογοτεχνική, δηλαδή αμφίδρομη συναλλακτική σχέση του αναγνώστη και του κειμένου. Αντί αυτού, ο αναγνώστης ενθαρρύνεται να παρακολουθήσει τις αναμνήσεις και τις ελεύθερες ενώσεις που μπορεί να έχουν αναστατωθεί (Rosenblatt, 1994:151).

Ο αναγνώστης προσεγγίζει το κείμενο με έναν συγκεκριμένο σκοπό, ορισμένες προσδοκίες ή υποθέσεις που καθοδηγούν τις επιλογές του από τα κατάλοιπα της προηγούμενης εμπειρίας. Το νόημα αναδύεται όταν ο αναγνώστης συνεχίζει το «δούναι και λαβείν» με τα σημάδια στη σελίδα. Καθώς το κείμενο αναπτύσσεται πριν από τα μάτια του αναγνώστη, η έννοια των πρώιμων λέξεων επηρεάζει αυτό που έρχεται στο νου και επιλέγεται για τα επόμενα σημάδια. Αλλά αν αυτά δεν ταιριάζουν με την έννοια που αναπτύχθηκε μέχρι τώρα, ο αναγνώστης μπορεί να το αναθεωρήσει για να αφομοιώσει τις νέες λέξεις ή μπορεί να αρχίσει ξανά με διαφορετικές προσδοκίες. Για τον έμπειρο αναγνώστη, πολλά από αυτά μπορεί να συνεχίζουν υποσυνείδητα, αλλά η αμφίδρομη και αμοιβαία σχέση εξηγεί γιατί το νόημα δεν είναι «μέσα» στο κείμενο ή «στον» αναγνώστη. Τόσο ο αναγνώστης όσο και το κείμενο είναι ουσιώδεις για τη συναλλακτική διαδικασία κατασκευής νοήματος (Rosenblatt, 1995:26-27).

Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης προσκομίζει κατά το αναγνωστικό γεγονός προσδοκίες που αντλεί από την εμπειρία του με τη λογοτεχνία και τη ζωή, για να τις συσχετίσει με το κείμενο. Στη συνέχεια το κείμενο θα ανατροφοδοτήσει ή όχι αυτές τις εμπειρίες και ο αναγνώστης θα τις διαποτίσει με τη δική του προσωπικότητα, για να μετατρέψει το γεγονός της ανάγνωσης σε μία ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία (Πολίτης, 1996: 24).

Η Rosenblatt δήλωσε ότι το κείμενο έχει διττό ενεργό ρόλο στον αναγνώστη. Δηλαδή, λειτουργεί ως ερέθισμα, ως κίνητρο, προκειμένου να ενεργοποιηθεί το απόθεμα των προηγούμενων εμπειριών του αναγνώστη, ενώ λειτουργεί και ως οδηγός στη διαδικασία οργάνωσης για την ανταπόκρισή του σε συνεκτική εμπειρία (Rosenblatt, 1994:11).

Η συναλλαγή θα περιλαμβάνει όχι μόνο το παρελθόν αλλά και τη σημερινή κατάσταση, τα σημερινά ενδιαφέροντα ή τις ανησυχίες του αναγνώστη. Αυτό υποδηλώνει την πιθανότητα ότι τα τυπωμένα σημάδια σε μια σελίδα μπορεί να γίνουν ακόμη και διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα λόγω συναλλαγών με διαφορετικούς αναγνώστες. Ακριβώς όπως μια γνώση είναι διαδικασία που συνδέει έναν γνώστη και έναν γνωστό, έτσι ένα ποίημα δεν πρέπει να θεωρείται ως ένα αντικείμενο, μια οντότητα, αλλά μάλλον ως μια ενεργή διαδικασία που έζησε κατά τη διάρκεια μιας σχέσης μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. Αυτή η εμπειρία μπορεί να είναι το αντικείμενο σκέψης, όπως κάθε άλλη εμπειρία στη ζωή, αλλά δεν θα πρέπει να συγχέεται με ένα αντικείμενο στην έννοια ολόκληρης της ύπαρξης εκτός από τον συγγραφέα ή τον αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 20-21).

Παράλληλα, η Rosenblatt, τονίζει ότι η συναλλακτική έκφραση της αναγνωστικής διαδικασίας εστιάζει σε δύο συστατικά της: το κείμενο και τον αναγνώστη. Τα δύο στοιχεία αυτά είναι αλληλένδετα. Το άτομο γίνεται αναγνώστης όταν υπόκειται στη διαδικασία ανάγνωσης ενός κειμένου, δηλαδή, οργανώνει τα λεκτικά του σύμβολα και τα ερμηνεύει με βάση τις εμπειρίες του, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν ενδιαφέροντα, προσδοκίες, φιλοδοξίες, ανησυχίες κλπ. Αυτά τα γεγονότα δεν πρέπει να αγνοηθούν, αλλά να συσχετιστούν με το κείμενο, προκειμένου ο αναγνώστης να αποκτήσει μία πληρέστερη εικόνα του νοήματός του. Από την άλλη πλευρά, ένα κείμενο μετατρέπεται σε μυθιστόρημα, βιβλιογραφία, επιστημονική έκθεση κλπ., όταν ο αναγνώστης που το διαβάζει μπορεί να το ερμηνεύσει κατάλληλα και να το αναγνωρίσει ως κάποιο είδος έργου (Rosenblatt, 1994:18-20).

Επιπρόσθετα, ο αναγνώστης, είναι δημιουργικός. Το κείμενο μπορεί να παράγει αυτή τη στιγμή της ισορροπημένης αντίληψης, μια πλήρη αισθητική εμπειρία. Αλλά δεν θα είναι το αποτέλεσμα της παθητικότητας στο τμήμα των αναγνωστών: η λογοτεχνική εμπειρία έχει διατυπωθεί ως συναλλαγή μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου του συγγραφέα. Παράλληλα, το ίδιο κείμενο θα έχει πολύ διαφορετική σημασία και αξία για κάποιον σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ή υπό διαφορετικές συνθήκες. Μερικές ψυχικές διαταραχές, μια ανησυχία, μια ιδιοσυγκρασιακή μεροληψία ή μια σύγχρονη κοινωνική κρίση μπορεί να κάνουν κάποιον είτε ιδιαίτερα δεκτικό είτε ιδιαίτερα αδιαπέραστο σε ό, τι προσφέρει το έργο. Χωρίς την κατανόηση του αναγνώστη, δεν μπορεί κανείς να προβλέψει ποιο συγκεκριμένο κείμενο μπορεί να είναι σημαντικό γι' αυτόν ή ποια μπορεί να είναι η ιδιαίτερη ποιότητα της εμπειρίας του (Rosenblatt, 1995:34-35).

Στο βιβλίο της *Literature as Exploration* η Rosenblatt δηλώνει ότι: «*Το λογοτεχνικό έργο υπάρχει στο ζωντανό κύκλωμα που δημιουργείται ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο, ο αναγνώστης εμπνέει πνευματικές και συναισθηματικές έννοιες στο πρότυπο των λεκτικών συμβόλων και αυτά τα σύμβολα διοχετεύουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Από αυτή τη σύνθετη διαδικασία προκύπτει μια περισσότερο ή λιγότερο οργανωμένη φανταστική εμπειρία*» (Rosenblatt, 1995:24) και ότι «*η μοναδικότητα της συναλλαγής μεταξύ αναγνώστη και κειμένου δεν είναι ασυμβίβαστη με το γεγονός ότι και τα δύο στοιχεία σε αυτή τη σχέση έχουν κοινωνική προέλευση και κοινωνικά αποτελέσματα*» (Rosenblatt, 1995:27)

2. Κύρια σημεία της θεωρίας της L. M. Rosenblatt

Η Louise M. Rosenblatt κατά τη διατύπωση της «συναλλακτικής» θεωρίας της εστίασε σε ορισμένα σημεία όπως το είδος της ανάγνωσης (αισθητική – μη αισθητική ή πληροφοριακή), την ανταπόκριση του αναγνώστη προς το κείμενο, την έκκληση ενός κειμένου από τον αναγνώστη, την εκλεκτική του προσοχή, τις κειμενικές ενδείξεις και κειμενικά σήματα και τη σημασία της εμπειρίας.

2.1 Αισθητική – Μη αισθητική ανάγνωση

Ο αναγνώστης εκτελεί πολύ διαφορετικές δραστηριότητες κατά τις αισθητικές (aesthetic) και μη αισθητικές (nonaesthetic) αναγνώσεις. Η αντίθεση απορρέει κυρίως από τη διαφορά στην προσοχή του αναγνώστη κατά την ανάγνωση του συμβάντος. Στη μη αισθητική ανάγνωση, η προσοχή του αναγνώστη επικεντρώνεται πρωτίστως

σε αυτό που θα παραμείνει ως κατάλοιπο μετά την ανάγνωση -οι πληροφορίες που πρέπει να αποκτηθούν, η λογική λύση σε ένα πρόβλημα, οι δράσεις που πρέπει να διεξαχθούν. Ένα ακραίο παράδειγμα αποτελεί μία μητέρα της οποίας το παιδί μόλις κατάπιε το δηλητηριώδες υγρό και η οποία διαβάζει ταραγμένα την ετικέτα στο μπουκάλι για να ανακαλύψει το αντίδοτο που πρέπει να χορηγήσει. Θέλει να περάσει από την ανάγνωση όσο το δυνατόν γρηγορότερα και να διατηρήσει τις πληροφορίες που θα εξυπηρετήσουν το πρακτικό της σκοπό. Ενδιαφέρεται μόνο για το τι λένε οι λέξεις -στα αντικείμενα, στις ιδέες, και δράσεις που καθορίζονται. Οι δικές της αντιδράσεις σε αυτές τις έννοιες ή το ρυθμό, τον ήχο, ή τις συσχετίσεις των λέξεων δεν έχουν σημασία για αυτήν, και όντως, όσο περισσότερο τα αγνοεί αυτά, τόσο πιο αποτελεσματικά διαβάζει. Η προσοχή της θα επικεντρωθεί σε αυτό που πρόκειται να αφομοιωθεί για χρήση μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης (Rosenblatt, 1994:23-24).

Στην αισθητική ανάγνωση, αντίθετα, η πρωταρχική ανησυχία του αναγνώστη είναι το τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια του πραγματικού γεγονότος ανάγνωσης. Έτσι, όπως ο μη αισθητικός αναγνώστης πρέπει να αποκρυπτογραφήσει τις εικόνες ή τις έννοιες ή τους ισχυρισμούς για ό,τι τα λόγια επισημαίνουν, δίνει επίσης προσοχή στις σχέσεις, στα αισθήματα, στις στάσεις και στις ιδέες που αυτές οι λέξεις και οι αναφορές τους του αφυπνίζουν. «Ακούγοντας» τον εαυτό του, συνθέτει αυτά τα στοιχεία σε μία δομή με νόημα. Στην αισθητική ανάγνωση, η προσοχή του αναγνώστη επικεντρώνεται άμεσα σε αυτό που περνάει κατά τη διάρκεια της σχέσης του με το συγκεκριμένο κείμενο (Rosenblatt, 1994:24-25).

Πιο αναλυτικά, στην αισθητική ανάγνωση ο αναγνώστης υπόκειται σε αυτή τη διαδικασία προκειμένου να «ζήσει» μέσω του κειμένου, να μεταφερθεί σε φανταστικούς κόσμους και να μετατρέψει κάθε λεκτικό σύμβολο σε σύμβολο του δικού του κόσμου. Αντίθετα, στη μη αισθητική ανάγνωση, ο σκοπός του αναγνώστη είναι να προσκομίσει πληροφορίες για κάποιο συγκεκριμένο θέμα και να μην επιδιώξει να εμβαθύνει σε ένα πιο αφηρημένο, αισθητικό νόημα του κειμένου.

Η διάκριση ανάμεσα στην αισθητική και τη μη αισθητική ανάγνωση, λοιπόν, απορρέει τελικά από το τι κάνει ο αναγνώστης, τη στάση που υιοθετεί και τις δραστηριότητες που ασκεί σε σχέση με το κείμενο, στη μη αισθητική έκβαση του φάσματος, ο αναγνώστης αποσυνδέει την προσοχή του όσο το δυνατόν περισσότερο από τα προσωπικά και ποιοτικά στοιχεία στην απάντησή του στα λεκτικά σύμβολα, επικεντρώνεται σε αυτά που υποδηλώνουν τα σύμβολα, τι μπορούν να συνεισφέρουν στο

τελικό αποτέλεσμα που επιδιώκει - οι πληροφορίες, οι έννοιες, οι οδηγοί δράσης, που θα μείνουν μαζί του όταν η ανάγνωση τελειώσει (Rosenblatt, 1994:27).

Στο αισθητικό τέλος του φάσματος, ο πρωταρχικός σκοπός των αναγνωστών εκπληρώνεται κατά τη διάρκεια του συμβάντος ανάγνωσης, καθώς καθορίζει την προσοχή του στην πραγματική εμπειρία που ζει. Αυτό επιτρέπει σε ολόκληρο το φάσμα των απαντήσεων που παράγονται από το κείμενο να εισέλθουν στο κέντρο ποιημάτων της συνειδητοποίησης, και έξω από αυτά τα υλικά που αποκαλύπτει και υφαίνει αυτό που βλέπει ως λογοτεχνικό έργο τέχνης (Rosenblatt, 1994:27-28).

Συνέπεια σε αυτή τη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο στάσεων του αναγνώστη, τις δύο κατευθύνσεις στις οποίες επικεντρώνει την προσοχή του, είναι η αναγνώριση ότι το ίδιο κείμενο μπορεί να διαβαστεί είτε μη αισθητικά είτε αισθητικά (Rosenblatt, 1994:25).

2.2 Ανταπόκριση

Υπάρχουν τουλάχιστον δύο ρεύματα ανταπόκρισης (responses). Το πρώτο αφορά την έκκληση ενός έργου τέχνης από τον αναγνώστη. Το δεύτερο εστιάζει κυρίως στις ιδέες, τις στάσεις και τα συναισθήματα που προκαλούνται από το έργο και συγκεντρώνονται υπό την καθοδήγηση του κειμένου. Αυτή η διπλή ροή ανταποκρίσεων μπορεί να μην θεωρείται πάντοτε ξεχωριστή. Η αντίδραση στο αναδυόμενο έργο μπορεί να είναι απλώς μια γενική κατάσταση του νου, μια ατμόσφαιρα αποδοχής, έγκρισης, ακεραιότητας. Τέτοιες ανταποκρίσεις μπορεί να είναι στιγμιαίες, περιφερειακές σχεδόν πλεγμένες στην πλοκή του τι αισθάνεται ότι είναι το ίδιο το έργο. Ή η αντίδραση μπορεί μερικές φορές να λάβει πιο συνειδητή μορφή. Το φάσμα των πιθανών ανταποκρίσεων και η γκάμα βαθμών έντασης και σαφήνειας είναι απείρως ευρεία, καθώς εξαρτώνται όχι μόνο από τον χαρακτήρα του κειμένου αλλά ακόμη περισσότερο από τον ειδικό χαρακτήρα του μεμονωμένου αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 48-49).

Η ανταπόκριση δομείται από διάφορα σκέλη τα οποία συχνά είναι ταυτόχρονα, συνυφασμένα και αλληλεπιδρούν. Η Rosenblatt στο βιβλίο της *The Reader, the Text, the Poem* αναλύει αυτά τα σκέλη ως εξής: αφενός ο αναγνώστης υιοθετεί μία αισθητική ή μη αισθητική στάση ανταποκρινόμενος σε ενδείξεις και σήματα και αναπτύσσει δοκιμαστικά πλαίσια προκειμένου να συνθέσει και να οργανώσει τις πιθανές ανταποκρίσεις του. Και αφετέρου, η ταυτόχρονη ροή αντιδράσεων του στο έργο επι-

φέρει έγκριση, αποδοκιμασία, ευχαρίστηση, δηλαδή, απόρριψη ή αποδοχή του έργου που έζησε. Τέλος, μπορεί να υπάρξει ακόμη ένα σκέλος ανταπόκρισης το οποίο να αντικατοπτρίζει ευχαρίστηση ή όχι προς τα τεχνικά χαρακτηριστικά του κειμένου, δηλαδή, υφή, δομή, ενότητα ακόμα και ιδέα της τέχνης (Rosenblatt, 1994:54, 69, 91).

Η ταυτόχρονη ροή των ανταποκρίσεων εκδηλώνεται με διάφορους άλλους τρόπους. Ο αναγνώστης μπορεί να σταματήσει μερικές φορές μόνο για να καταγράψει πληρέστερα την εμπειρία που έχει προκύψει -για να απολαύσει τις ιδιότητες των εικόνων ή την κατάσταση του μυαλού που παράγεται, για να διευκρινίσει τις σχέσεις που έχουν γίνει αισθητές ή για να δει τις συνέπειες. Αυτό που είναι δομημένο μπορεί να προκαλεί έκπληξη γιατί παραβιάζει τις προσδοκίες του αναγνώστη. Ή το κείμενο μπορεί να συνεπάγεται υποθέσεις σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά διαφορετικές από εκείνες που ο αναγνώστης έχει φέρει στη συναλλαγή (Rosenblatt, 1994:68).

Η συναλλαγή με οποιοδήποτε κείμενο ξεσηκώνει και τις αναφορικές και τις συναισθηματικές πτυχές της συνείδησης, και η αναλογία της προσοχής που δίδεται σε αυτές θα καθορίσει πού θα εμπίπτει η ανάγνωση σε ένα συνεχές από το κυρίως αποστασιοποιημένο στο κυρίως αισθητικό. Ένας αισθητικός σκοπός θα απαιτήσει από τον αναγνώστη να κατευθύνει περισσότερη προσοχή στις συναισθηματικές πτυχές. Από αυτό το μίγμα αισθημάτων, εικόνων και ιδεών δομείται η εμπειρία που συνθέτει την ιστορία ή το ποίημα ή το θεατρικό έργο. Αυτό είναι το αντικείμενο της ανταπόκρισης κατά τη διάρκεια και μετά τη διαδικασία ανάγνωσης (Rosenblatt, 1995:33).

Ο μεμονωμένος αναγνώστης πιέζει την προσωπικότητά του και πρέπει να αντέξει στα αναπόσπαστα συνυφασμένα «ανθρώπινα» και «επίσημα» στοιχεία του έργου. Αν η δική του εμπειρία ζωής είναι περιορισμένη, εάν ο ηθικός του κώδικας είναι άκαμπος και στενός ή χαλαρός και χωρίς διακρίσεις, η ποιότητα της ανταπόκρισής του στη λογοτεχνία θα υποφέρει αναγκαστικά. Αντιστρόφως, οποιαδήποτε ευαισθησία στη λογοτεχνία, οποιαδήποτε ζεστή και ευχάριστη συμμετοχή στο λογοτεχνικό έργο θα περιλαμβάνει αναγκαστικά την αισθητική και συναισθηματική ανταπόκριση, τις ανθρώπινες συμπάθειες, του αναγνώστη (Rosenblatt, 1995:50-51).

Ένας βέλτιστος τρόπος ελέγχου της ανταπόκρισης του μαθητή είναι, σύμφωνα με τη Rosenblatt, η ανταλλαγή ιδεών η οποία «θα δημιουργήσει συνειδητοποίηση της συνάφειας της κρίσιμης ορολογίας και θα αναπτυχθεί αβίαστα για να χειριστεί όλο και περισσότερο απαιτητικά κείμενα. Η συζήτηση των προσωπικών ανταποκρίσεων,

του κειμένου ως υφιστάμενο, μπορεί έτσι να οδηγήσει σε μια πραγματικά επαγωγική μελέτη της λογοτεχνίας» (Rosenblatt, 1995:272).

2.3 Έκκληση Κειμένου

Έγινε λόγος πριν για την ανταπόκριση του αναγνώστη στο κείμενο. Ο αναγνώστης, όμως, εμπλέκεται επίσης ενεργά στη συναλλαγή του με το κείμενο μέσω της έκκλησης (evocation) αυτού. Δηλαδή, εκκαλεί ένα έργο τέχνης, εμβαθύνει σε αυτό, και το αναδημιουργεί με βάση τις δικές του εμπειρίες, προοπτικές και φιλοδοξίες.

Επίσης, όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν δύο ρεύματα ανταπόκρισης εκ των οποίων το ένα είναι η έκκληση. Η έκκληση γίνεται το «αντικείμενο» του παράλληλου ρεύματος ανταπόκρισης που, αν και συνήθως αγνοείται, συχνά συμβάλλει σημαντικά στο κείμενο και στον αντίκτυπο της λογοτεχνικής συναλλαγής (Rosenblatt, 1994: 65-66).

Η Rosenblatt με τον όρο «έκκληση» αναφέρεται στην υφιστάμενη διεργασία της οικοδόμησης του έργου υπό την καθοδήγηση του κειμένου. Ο σκοπός της είναι να διαχωρίσει την έκκληση του έργου από τον αναγνώστη και την ερμηνεία του αυτής της έκκλησης (Rosenblatt, 1994:69).

Η τάση είναι να μιλάμε για την ερμηνεία ως ανάλυση του νοήματος του κειμένου. Αυτό υποκρύπτει τη φύση της δραστηριότητας του αναγνώστη. Συναλλάσσοντας με τα σημάδια, τα μεταμορφώνει σε λεκτικά σύμβολα, με τις αισθητές αύρες τους, και οργανώνει μία εμπειρική έννοια η οποία είναι για αυτόν «το έργο». Αυτό, όπως είδαμε, είναι μια διαδικασία στο χρόνο. Ο αναγνώστης τελικά κρυσταλλώνει την αίσθηση του έργου: μπορεί να επιδιώξει να το θυμηθεί ή να ξαναζήσει διάφορα μέρη του. Όλα αυτά μπορούν να χαρακτηριστούν ως η έκκληση και αυτό είναι αυτό που ερμηνεύει ο αναγνώστης. Η ερμηνεία αφορά πρωτίστως μια προσπάθεια να περιγραφεί με κάποιο τρόπο η φύση της βιωματικής έκκλησης του έργου (Rosenblatt, 1994: 69-70).

2.4 Εκλεκτική Προσοχή

Η Rosenblatt στο βιβλίο της *The Reader, the Text, the Poem* παραθέτει την έννοια της «εκλεκτικής προσοχής» (selective attention) την οποία εισήγαγε ο William James και τονίζει ότι φαίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διαδικασία που έχει η ίδια επισημάνει ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της λογοτεχνικής εμπειρίας. Η έννοια αυτή, λοιπόν, περιλαμβάνει αρχικά την υιοθέτηση μίας προσοχής ή μίας στάσης από τον

αναγνώστη και έπειτα την επιλογή των ανταποκρίσεων του αναγνώστη οι οποίες σχετίζονται με το κείμενο. Η Rosenblatt αναφέρει επίσης ότι ο William James τονίζει αυτή την εκλεκτική δραστηριότητα του ανθρώπινου όντος τόσο στις σχέσεις του με τον έξω κόσμο όσο και στην εσωτερική του ζωή. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά που ο James υποθέτει για το ρεύμα της σκέψης είναι μια συνεχής διαδικασία που δίνει το ενδιαφέρον σε συγκεκριμένες σκέψεις ή στοιχεία συνείδησης, τα οποία στη συνέχεια φαίνεται να είναι ανεξάρτητα από τη γενική συνείδηση. Αυτή είναι η έννοια για την οποία η Rosenblatt αναφέρεται στο μη αισθητικό αναγνώστη προβάλλοντας τα πάντα εκτός από το απαραίτητο τελικό αποτέλεσμα ή το υπόλειμμα. Από την άλλη πλευρά, ο αισθητικός αναγνώστης δίνει την προσοχή του σε ένα πληρέστερο τόξο της ανταπόκρισης του στα λεκτικά σύμβολα, επιλέγοντας τι μπορεί να υφαίνει στη σχετική δομή της ιδέας, της αίσθησης και της στάσης. Θεωρεί ότι αυτό είναι ανεξάρτητο από το γενικό διάχυτο ρεύμα συνείδησης. Πιο συγκεκριμένα για τον αισθητικό αναγνώστη, η Rosenblatt υπογραμμίζει ότι αυτός δεν θα δώσει ίση προσοχή στην επίδραση που έχουν σε αυτόν όλα τα πολύπλοκα ερεθίσματα του κειμένου (Rosenblatt, 1994:42-43, 167).

Η έννοια της εκλεκτικής προσοχής έχει διττό ρόλο. Αφενός είναι κεντρική και πολύ σημαντική στον ορισμό της αισθητικής εμπειρίας, αφετέρου μπορεί να φανεί χρήσιμη στην εξάλειψη της έννοιας μιας αναγκαστικά συνειδητής επιλογής, η οποία εξαρτάται συνήθως από την εκλεκτική προσοχή στις συνιστώσες της συνείδησης και όχι από τη λογική ανάλυση. Πιο ειδικά, η εκλεκτική προσοχή ή, αλλιώς, εκλεκτική διαδικασία, λειτουργεί με τη στάθμιση των ανταποκρίσεων των αναγνωστών στις πολλαπλές δυνατότητες που προσφέρει το κείμενο και έτσι καθορίζει τους βαθμούς συνειδητοποίησης που δίδονται στην αναφορική εισαγωγή και στην βιωματική διαδικασία που υφίσταται (Rosenblatt, 1994: 43, 60).

Η απομάκρυνση του αναγνώστη από την «έννοια» του έργου ως αντικείμενο, ενώ αποκτά μία δομημένη εμπειρία από αυτό που αντιστοιχεί σε λεκτικά σημάδια του κειμένου, αποτελεί μία εμπειρία. Η εμπειρία αυτή, αποτελεί με τη σειρά της ένα αντικείμενο προσοχής και προβληματισμού. Η Rosenblatt σημειώνει ότι «ο William James, μιλώντας για το ρεύμα της σκέψης, ανέφερε την τάση μας να αντιλαμβανόμαστε ό, τι είναι στο επίκεντρο της προσοχής ως αντικειμενική ύπαρξη», κάτι που ισχύει για ένα έργο που μπορούμε να δούμε ή για τις εικόνες ενός βιβλίου. Όσον αφορά το κείμενο ενός έργου, η συναλλαγή αναγνώστη – κειμένου οριοθετεί για αυτόν τα υ-

παρξιακά πλαίσια και έτσι αποφεύγεται η σύγχυση της «αντικειμενικής» πραγματικότητας (Rosenblatt, 1994: 65-66).

Σε γενικές γραμμές, η ικανότητα της εκλεκτικής προσοχής έχει τις βάσεις της στη λογοτεχνική εμπειρία, σε αυτό που εκκαλεί ο αναγνώστης, στο χαρακτήρα που αισθάνεται πιο οικείο ή πιο αποστασιοποιημένο από τον ίδιο. Σε μια πιο ειδική περίπτωση, την ταύτιση του αναγνώστη με τον χαρακτήρα του έργου, ο πρώτος συγχωνεύει την έκκληση και την αντίδραση. Έτσι ένας τέτοιος χαρακτήρας δεν εγείρει ερωτήματα αλλά ταυτίζει τις δυνατότητές του με αυτές του αναγνώστη (Rosenblatt, 1994:67).

2.5 Κειμενικές Ενδείξεις – Σήματα

Οι ενδείξεις (clues) και τα σήματα (cues), χρησιμοποιήθηκαν από την Rosenblatt, προκειμένου να προσδιορίσει τα κειμενικά σημεία στα οποία ανταποκρίνεται ο αναγνώστης. Πιο συγκεκριμένα, οι κειμενικές ενδείξεις αποτελούν βασική πτυχή του κειμένου τα οποία καθορίζουν τη στάση, συνήθως αισθητική, που θα υιοθετήσει ο αναγνώστης. Αυτός, καθώς αποκωδικοποιεί το κείμενο, θα αναπτύξει ένα δοκιμαστικό πλαίσιο, με τα σύμβολα της σελίδας ως γλωσσικές αναφορές, όπου θα τοποθετήσει τις ανταποκρίσεις του προς το κείμενο (Rosenblatt, 1994:54, 55, 81, 88).

Οι κειμενικές ενδείξεις και τα σήματα ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη, και πιο διαδεδομένη, είναι η λεκτική ένδειξη και αφορά τη γλώσσα του κειμένου, την επιλογή των λέξεων, τη σημασία και τις συνδηλώσεις τους, τον ήχο τους, καθώς και τη σύνταξη των προτάσεων. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις ενδείξεις περιεχομένου, δηλαδή, κατάσταση, σκηνικό, χαρακτήρες και τα περιστατικά που εξεγείρουν προσδοκία για περαιτέρω γεγονότα, προσδοκίες σχετικά με τη στάση που πρέπει να υιοθετηθεί, διάφορες συμβάσεις κάθε λογοτεχνικού έργου, τόνο, ύφος, οπτική γωνία, θέμα, κατάσταση, ιδέες, στάσεις, αξιακά συστήματα και ηθικοί κώδικες του κειμένου. Η τελευταία κατηγορία είναι οι οπτικές ενδείξεις και αφορά την διάταξη και πρόβλεψη των λέξεων στη σελίδα, την έκταση των προτάσεων και τη χρήση των περιθωρίων της σελίδας. Όλοι οι τύποι ενδείξεων καθορίζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τη στάση που θα υιοθετηθεί από τον αναγνώστη. Ειδικά όμως για τις λεκτικές ενδείξεις και τις ενδείξεις περιεχομένου, δημιουργούν προσδοκίες σχετικά με τη στάση αυτή (Rosenblatt, 1994: 54-57, 81-83).

Τέλος, ο αναγνώστης πρέπει να διαθέτει ικανότητα εντοπισμού φωνητικών και συντακτικών συστημάτων της γλώσσας, συστήματος οπτικών συμβόλων, καθώς και ικανότητα αντίληψης του νοήματος των λέξεων (σημασιολογικός «κώδικας»). Επιπλέον, ο λογοτεχνικός «κώδικας» του θέματος του κειμένου και τα πρότυπα της λογοτεχνική σύμβασης σηματοδοτούν στάση του κειμένου ή προειδοποιούν τον αναγνώστη να δημιουργήσει ένα συγκεκριμένο είδος έργου. Με τη σειρά τους τα λεκτικά σύμβολα ενεργοποιούν μια δομή ιδεών και στάσεων που εξελίσσονται από τις έννοιες της κοινωνικής ζωής, καθώς και γύρω από αυτές (Rosenblatt, 1994:51, 55-56).

2.6 Η επιστημολογική σημασία της εμπειρίας

Η εμπειρία της λογοτεχνίας, πιστεύει η Rosenblatt (1970:vii), απαιτεί μια μορφή έντονης προσωπικής δραστηριότητας του αναγνώστη, στον οποίο αποδίδει μια εξερευνητική διάθεση, καθώς προσπαθεί να προσεγγίσει το λογοτεχνικό κείμενο και να αποκαλύψει το νόημα. Η προσπάθεια αποκάλυψης του νοήματος εξαρτάται από τις εμπειρίες, οι οποίες γεννούν προσδοκίες κατά την ανάγνωση του κειμένου, το οποίο με τη σειρά του τις υποστηρίζει και τις ανατροφοδοτεί. Πρόκειται επομένως για μια συναλλαγή αναγνώστη-κειμένου, για αυτό και η Rosenblatt ονόμασε τη θεωρία της *συναλλακτική* (transactional), όπως αποδίδει στα ελληνικά τον όρο η Μάρθα Καρπόζηλου (1994:35,37 στο Παπαντωνάκης, 2011), επειδή ο αναγνώστης κινείται συνέχεια ανάμεσα στο κείμενο και στις αναγνωστικές προσδοκίες του (Παπαντωνάκης, 2011:274, 275).

Ο Dewey και η Rosenblatt καθιστούν την εμπειρία κεντρική στις επιστημολογικές τους θέσεις. Ο Dewey τονίζει δύο όψεις της εμπειρίας που συμβάλλουν στον σχηματισμό του χαρακτήρα της συναλλακτικής σχέσης ανάμεσα στο υποκείμενο-γνωστικό αντικείμενο. Πρώτο, την εμπειρία που ενσωματώνει τη βιολογική προοπτική όπου ενσωματώνονται όλες οι διαδράσεις με το κοινωνικό και το φυσικό τους περιβάλλον και δεύτερο τη μεθοδολογική προοπτική. Ο Dewey τονίζει ότι «δεν υπάρχει συνειδητή εμπειρία χωρίς εξαγωγή συμπερασμάτων». Οι εμπειρίες εμπεριέχουν πολλές δυνατότητες. Το επιχείρημά του ότι οι πολλαπλές δυνατότητες δημιουργούν ανοίγματα στα άτομα να δημιουργήσουν διαφορετικά νοήματα μιας κατάστασης, γίνεται αξιωματική θέση στην αναγνωστική θεωρία της Rosenblatt (1938/1995), όπως και η ίδια επισημαίνει:

Το ιδιαίτερο νόημα, και ιδιαίτερα, οι υποδόριες συσχετίσεις που αυτές οι λέξεις και εικόνες φέρουν για τον κάθε αναγνώστη θα καθορίσουν ευρέως τι θα επικοινωνήσει το κείμενο σε αυτόν. Ο αναγνώστης μεταφέρει στο κείμενο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, μνήμες από παρελθοντικά γεγονότα, τωρινές ανάγκες και προβληματισμούς, μια συγκεκριμένη διάθεση της στιγμής, και μια συγκεκριμένη φυσική κατάσταση. Αυτά και άλλα χαρακτηριστικά σε έναν αέναο και κάθε φορά μοναδικό συνδυασμό καθορίζουν την ανταπόκρισή του στην παράδοξη συνεισφορά του κειμένου (Rosenblatt, 1938/1995: 30).

3. Κριτική άλλων στην εφαρμογή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt

Αν και πρωτοποριακή αντίδραση στην παντοδυναμία της Αμερικανικής Νέας Κριτικής, η συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt δεν προβλήθηκε όπως της άξιζε, αλλά απεναντίας αγνοήθηκε και παραμελήθηκε. Μερίδιο ευθύνης σε αυτό έχει και η ίδια αφού δεν επιδίωκε ηχηρή ορολογία, ενώ διατηρούσε ηπίων τόνων ακαδημαϊκή παρουσία (Πολίτης, 1996:22). Παρ' όλα αυτά, η συναλλακτική της θεωρία δημιούργησε πλήθος αντιδράσεων, αρνητικών και θετικών, στην λογοτεχνική κοινότητα.

Η Rosenblatt (1994) αναφέρει σχετικά:

Ο κίνδυνος είναι ότι η συναλλακτική θεωρία μπορεί να παρεξηγηθεί καθώς εστιάζει πολύ κοντά στο «μυαλό» του αναγνώστη και απομονώνεται από οτιδήποτε άλλο εκτός του εαυτού του. Η συναλλαγή είναι βασικά μεταξύ του αναγνώστη και πως αισθάνεται τις λέξεις όπως δείχνουν. Το παράδοξο είναι ότι πρέπει να εκκαλέσει από τη μνήμη του κόσμου του τι το οπτικό ή ακουστικό ερέθισμα συμβολίζει γι' αυτόν, όμως αισθάνεται το επακόλουθο έργο ως μέρος του κόσμου έξω από τον εαυτό του. Τα φυσικά σημάδια του κειμένου δίνουν τη δυνατότητα να φτάσει μέσα από τον εαυτό του και τα λεκτικά σύμβολα σε κάτι έξω από και πέρα από τον προσωπικό του κόσμο (Rosenblatt, 1994:21).

Οι κύριες αρνητικές αντιδράσεις πηγάζουν από τον ασαφή προσδιορισμό, καθώς και τη σύγχυση που προκαλεί, της αισθητικής και της μη αισθητικής ανάγνωσης.

Η Lewis (2000) αναφέρεται σε αυτές τις αντιδράσεις που εμπερικλείουν αντιρρήσεις για πολλά σημεία της θεωρίας της. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι:

Η εργασία της Louise Rosenblatt (1938/1995, 1978) σχετικά με την ανταπόκριση του αναγνώστη αναφέρεται συχνότερα για να υποστηρίξει αυτή την εστίαση, ωστόσο μια προσεκτική ανάγνωση του έργου της αποκαλύπτει ότι το ενδιαφέρον της στον αναγνώστη δεν ευνοεί την προσωπική ανταπόκριση. Η Rosenblatt αναγνωρίζει τη δουλειά της, μαζί με εκείνη του Iser (1978) και Jauss (1982), ως «θεωρία πρόσληψης», την οποία ονομάζει «θεωρία προσανατολισμένη στον αναγνώστη και το κείμενο» και όχι «προσανατολισμένη στον αναγνώστη» (Rosenblatt, 1991, p. 59). Με γρήγορο και εύκολο τρόπο, η πληροφοριακή στάση της Rosenblatt συνδέεται με την παραδοσιακή εστίαση στην κατανόηση της ανάγνωσης και η αισθητική της στάση συνδέεται εξ ολοκλήρου με την προσωπική, συχνά όσον αφορά το αν οι αναγνώστες μπορούν να αναγνωριστούν και να ανταποκριθούν εμπειρικά στους χαρακτήρες σε ένα λογοτεχνικό κείμενο. Αυτή η λανθασμένη ερμηνεία της «αισθητικής στάσης» είναι εμφανής στα είδη των προτάσεων για ανταποκρίσεις προσανατολισμένες στον αναγνώστη που προσφέρονται σε πολλά κείμενα για τους δασκάλους. Ο Karolides (1997, p. 167), υποστηρίζοντας ότι η αισθητική στάση της Rosenblatt έχει υπεραπλουστευτεί, υποδηλώνει ότι οι ερωτήσεις για τους σπουδαστές, όπως «οι χαρακτήρες τους υπενθυμίζουν κάποιον» και «είναι η κατάσταση οικεία με κάποιον τρόπο» δεν δικαιολογούν την πολυπλοκότητα της θεωρίας της Rosenblatt. Η σύγχυση του προσωπικού και του αισθητικού είναι προβληματική, διότι απομακρύνει την αισθητική στάση των ερμηνευτικών και κριτικών δυνατοτήτων της (Lewis, 2000).

Επιπρόσθετα σε άλλο σημείο του άρθρου της επισημαίνει:

Οι Cai και Traw (1997) επισημαίνουν ότι οι εφαρμογές στην τάξη του έργου της Rosenblatt περιορίστηκαν κυρίως στην έμφαση στην προσωπική ανταπόκριση και την απόλαυση των κειμένων. Εντούτοις, σε αντίθεση με το επιχείρημά μου ότι η έννοια της αισθητικής της Rosenblatt δεν περιορίζεται στην προσωπική ευχαρίστηση, τοποθετούν αυτές τις κατηγορίες ανταπόκρισης στην «έκκληση» της Rosenblatt και υποστηρίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να προχωρήσουν πέρα από την έκκληση σε ερμηνεία, από την κατανόηση των κωδίκων και των συμβάσεων των λογοτεχνικών κειμένων (σελ. 256) Οι όροι αισθητική και μη αισθητική (πληροφοριακή) στάση κατέστησαν επομένως προβληματικοί καθώς έρχονται σε αντίθεση ο ένας με τον άλλο.» (Lewis, 2000).

Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, η Rosenblatt τονίζει ότι και οι δύο αναγνωστικές στάσεις αποτελούν ένα συνεχές, και ο αναγνώστης μπορεί να υιοθετήσει μία από τις δύο ή και τις δύο. Αντίστοιχα το κείμενο, μπορεί να αντιμετωπιστεί με ανάλογη

στάση ή συνδυασμό αυτών (Rosenblatt, 1994: 36-37). Το ίδιο υποστηρίζουν και οι McLaughlin & DeVoogd (2004):

Η Rosenblatt (2002) σημειώνει ότι καμία εμπειρία ανάγνωσης δεν είναι καθαρά αισθητική ή απλώς πληροφοριακή, αλλά μάλλον ότι οι αναγνώστες κάνουν πάντα επιλογές σχετικά με τη σκέψη τους, εστιάζοντας στις δύο θέσεις και μερικές φορές περισσότερο τη μία από την άλλη. Μια τρίτη στάση -η κριτική στάση- μπορεί να θεωρηθεί ως ένα άλλο στοιχείο αυτού του συνεχούς.

Η Ellen J. Langer (1989) θεωρεί ότι η διαφορά των δύο αναγνωστικών στάσεων, με τον τρόπο που εφαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο, συνδέεται κατά κύριο λόγο με τη στόχευση της ανάγνωσης και σε δευτερεύοντα βαθμό με τον τρόπο ανάγνωσης. Αντίθετα, ο Purves (1993) υποστηρίζει ότι η «αισθητική» ανάγνωση, όπως πραγματώνεται στο σχολείο είναι πιο πολύ ερμηνευτική και όχι αισθητική, ενώ βασίζεται στην επιστημολογική θεώρηση ότι το νόημα του κειμένου εδρεύει στη διαπραγμάτευση μεταξύ των αναγνωστών μιας ερμηνευτικής κοινότητας, όχι στο ίδιο το κείμενο, τις προθέσεις του συγγραφέα, ούτε στον ατομικό ισχυρισμό του κάθε μαθητή σχετικά με το νόημα του κειμένου: οι αναγνώστες αναζητούν και ανταλλάσσουν μια σειρά νοημάτων και ερμηνειών (δεν ανταποκρίνονται όμως αισθητικά), ενώ ζητήματα που αφορούν το στυλ, το συγγραφέα, τα πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία δεν συνιστούν μεγάλο μέρος της συζήτησης. Πολλοί εκπαιδευτικοί εξάλλου δυσπιστούν στην αισθητική ανάγνωση γιατί θεωρούν ότι αυτού του είδους η ανταπόκριση στα κείμενα εγείρει ζητήματα προσωπικού γούστου και υποκειμενικότητας και θέτει σε αμφισβήτηση μέσα στην τάξη την ίδια την ύπαρξη των κειμένων που επιλέχθηκαν (Purves, 1993: 352-353).

Ο Willard (2004) αναφέρει ότι η Rosenblatt χρησιμοποιεί τον όρο «εκλεκτική προσοχή» για να περιγράψει τις επιλογές των αναγνωστών όταν αυτοί εμπλέκονται σε ένα αναγνωστικό συμβάν. Οι επιλογές αυτές ποικίλουν, εξαρτώνται από τον αναγνώστη και από κοινωνικές και πολιτισμικές διακειμενικές εμπειρίες. Μελέτες πάνω στην αναγνωστική ανταπόκριση έδειξαν ότι η κουλτούρα και το υπόβαθρο των αναγνωστών επηρεάζουν την ανταπόκρισή τους (Willard, 2004:29-30).

Οι Brooks και Browne (2012) υποστηρίζουν ότι αν και οι πολλοί θεωρητικοί της ανταπόκρισης προσφέρουν χρήσιμες γνώσεις για τον τρόπο με τον οποίο συμβαίνουν οι λογοτεχνικές ερμηνείες, λίγοι αξιολογούν με τις μυριάδες πολιτισμικές επιρροές (αξίες, πρακτικές, εμπειρίες κλπ.) που επηρεάζουν τόσο τους αναγνώστες όσο

και τους συγγραφείς. Αντίθετα, οι περισσότεροι περίπλοκοι παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, τα κοινωνικά πλαίσια ή το φυλετικό υπόβαθρο συγκεντρώνονται και αναφέρονται απλώς σε ευρείες γραφές από τους θεωρητικούς ανταπόκρισης, αν όχι καθόλου. Η Rosenblatt, για παράδειγμα, δεν συζητά συγκεκριμένα τους αναγνώστες σε σχέση με το εθνικό τους υπόβαθρο. Συνήθως παρακολουθεί τις μυριάδες εμπειρίες (σωματικές, προσωπικές, κοινωνικές και πολιτιστικές) που προκαλούν στους αναγνώστες τη δυνατότητα να αντιληφθούν τη ζωή τους με μοναδικό τρόπο (1982). Σε μια από τις λίγες σιωπηρές αναφορές της στον πολιτισμό, η Rosenblatt υποστηρίζει: «Για να διαμορφώσουμε το έργο, αντλούμε από την εμπειρία μας με τις εμπειρίες του παρελθόντος με τους ανθρώπους και τον κόσμο [πολιτισμός]» (1982). Επίσης, ορισμένοι θεωρητικοί απεικονίζουν την ανάγνωση ως μια διαπραγμάτευση τόσο μεταξύ του κειμένου όσο και του ατόμου που εμπλέκεται στη λογοτεχνική ερμηνεία (Rosenblatt, 1982). Από αυτή την άποψη, αυτό που εξετάζεται είναι πώς κάθε (αναγνώστης και κείμενο) επηρεάζει το άλλο κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε δομής νοήματος. Η Rosenblatt (1982) ξεχωρίζει ως μία από τους πρώτους μελετητές που χτυπάνε αυτή τη μεσαία θέση. Εν ολίγοις, υποστηρίζει ότι η ανάγνωση εμφανίζεται ως «μια συναλλαγή, μια αμφίδρομη διαδικασία που περιλαμβάνει έναν αναγνώστη και ένα κείμενο σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις» (Brooks & Browne, 2012).

Τέλος, οι Davis & Womack (2002) υποστηρίζουν ότι στο έργο της *Literature as Exploration* (1938/1995) η Rosenblatt αποδεικνύει την ύπαρξη μιας αμοιβαίας σχέσης μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. Ίσως ακόμη πιο σημαντικό, αμφισβητεί το ζήτημα της Νέας Κριτικής σχετικά με την κριτική αντικειμενικότητα. Είναι ενδιαφέρον ότι η Rosenblatt περιγράφει αυτήν την προσέγγιση εντατικού αναγνώστη της λογοτεχνίας ως «νέα ηθική στάση» και υποστηρίζει ότι οι κριτικοί πρέπει να είναι πιο «ανθρώπινοι» κατά τη διάρκεια της ερμηνευτικής πράξης. «Αντί απλώς να εγκρίνουμε ή να καταδικάζουμε, κάποιος θα προσπαθεί να καταλάβει», γράφει η Rosenblatt. «Αντί να βασίζονται σε καθορισμένους κανόνες συμπεριφοράς που εφαρμόζονται άνευ όρων σε όλους υπό οποιοσδήποτε συνθήκες, η κρίση πρέπει να εκδίδεται μόνο αφού έχουν κατανοηθεί τα κίνητρα της συμπεριφοράς και οι ιδιαίτερες περιστάσεις». Εκτός από την έκρηξη των εννοιών ότι η λογοτεχνική μελέτη πρέπει να διεξαχθεί μέσω άκαμπτων ερμηνευτικών συστημάτων και βάσει επιστημονικά εκλεπτυσμένων αρχών παρατήρησης, η Rosenblatt υποστηρίζει ότι η πράξη της ανάγνωσης μας παρέχει τις

ευκαιρίες για «έμμεση εμπειρία» - πράγματι, για ενεργό συμμετοχή και ανταπόκριση στα λογοτεχνικά κείμενα. *«Από τις ενισχυμένες αντιλήψεις μπορεί να προκύψει μια αίσθηση των ανθρώπινων και πρακτικών επιπτώσεων των πληροφοριών που έχουν αποκτηθεί»*, σημειώνει. *«Αυτές οι πληροφορίες δεν είναι πλέον λέξεις που πρέπει να ξεστομίζονται, οι λέξεις τώρα δείχνουν προς τις πραγματικές ανθρώπινες καταστάσεις και συναισθήματα»* (Davis & Womack, 2002).

Αναδεικνύοντας τη συνεργατική σχέση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, η Rosenblatt πυροδοτεί τις φορμαλιστικές αντιλήψεις της διαδικασίας ανάγνωσης ως ένα ουδέτερο γεγονός που συμβαίνει σε ένα ιστορικό ή πολιτισμικό κενό. Έχοντας δημιουργήσει τα θεμέλια για νέους τρόπους σκέψης σχετικά με την εμπειρία ανάγνωσης και την αμοιβαία φύση της, η Rosenblatt υπογραμμίζει αναπόφευκτα προσωπικές και εγγενώς ανθρώπινες ιδιότητες της ανάγνωσης (Davis & Womack, 2002).

Παρά τις πολλαπλές και συχνά αντικρουόμενες θέσεις που επικεντρώνονται σε πιο πρόσφατες έρευνες, ο όρος «αναγνωστική ανταπόκριση» μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών λογοτεχνίας στις Ηνωμένες Πολιτείες εξακολουθεί να συνδέεται με τη συναλλαγή μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, όπως ορίζεται από τη Rosenblatt (Lewis, 2000).

4. Διδακτική αξιοποίηση της θεωρίας της L. M. Rosenblatt - Η στάση του δασκάλου

Η θεωρία της Rosenblatt υιοθετήθηκε σε πολλές αίθουσες διδασκαλίας και σε ερευνητικές μελέτες. Η Rosenblatt βλέπει το κείμενο ως κεντρικό στοιχείο της λογοτεχνικής εμπειρίας και οι αναγνώστες μπορούν να επιτύχουν μια «υφιστάμενη» εμπειρία μέσα από τα «σήματα που παρέχει το κείμενο». Αυτό που βλέπουν οι άλλοι ως απαραίτητη αποστασιοποίηση από το κείμενο (να είναι ένας «θεατής», για παράδειγμα), η Rosenblatt θεωρεί ως άμεση εμπειρία, μια υπενθύμιση του κειμένου που ορίζει ως «διαδικασία στην οποία ο αναγνώστης επιλέγει ιδέες, αισθήσεις, συναισθήματα και εικόνες που προέρχονται από την προηγούμενη γλωσσική, λογοτεχνική και εμπειρία ζωής του και τις συνθέτει σε μια νέα εμπειρία ...» Παραδόξως, ό,τι οι άλλοι επικριτές της αναγνωστικής ανταπόκρισης βλέπουν ως βαθιές προσωπικές συνδέσεις με τα κείμενα, η Rosenblatt θεωρεί ότι είναι υπερβολικά απομακρυσμένες από το κείμενο, διότι το προνόμιο του προσωπικού διαχωρίζει τη συναισθηματική ζωή του

αναγνώστη από τους κώδικες και τις συμβάσεις του κειμένου. Η προσοχή της στους κειμενικούς κώδικες και τις συμβάσεις είναι εμφανής με τον τρόπο που ορίζει την αισθητική στάση και την επακόλουθη έκκληση της. Η αισθητική ανάγνωση, από τη φύση της, έχει έναν εγγενή σκοπό, την επιθυμία να έχει μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα εμπειρία για χάρη της (Όσο μεγαλύτεροι είναι οι μαθητές, τόσο πιο πιθανό είναι να το ξεχάσουμε αυτό.) Πρέπει να προσέξουμε να μην συγχέουμε τον μαθητή προτείνοντας άλλους, εξωγενείς σκοπούς, ανεξάρτητα από το πόσο αξιοθαύμαστοι είναι. Αυτό θα στρέψει την προσοχή μακριά από τη συμμετοχή σε αυτό που εκκαλείται (Rosenblatt, 1982). Η Rosenblatt (1991) βλέπει τη συναλλαγή του μεμονωμένου αναγνώστη με το κείμενο ως πρωταρχική πάνω στο τοπικό πλαίσιο των τάξεων ή των κοινωνικοπολιτιστικών πλαισίων πέρα από την τάξη: «Η σημασία του πολιτισμικού ή κοινωνικού πλαισίου τονίζεται, αλλά η συναλλακτική θεωρία βλέπει τη σύμβαση ή τον κώδικα, όπως π.χ. στη γλώσσα, όπως πάντα ατομικά εσωτερικευμένο» (Rosenblatt, 1991, p. 60 στο Lewis, 2000).

Η Rosenblatt (1995) και ο Πολίτης (1996) αναφέρουν ότι ο μαθητής πρέπει να προσεγγίζει με το δικό του μοναδικό τρόπο τη λογοτεχνία και να νιώθει ότι η αντίδρασή του αξίζει να εκφραστεί ακόμα και αν διαφέρει από αυτή των κριτικών ή του δασκάλου του. Με αυτόν τον τρόπο νιώθει ασφάλεια τόσο απέναντι στο δάσκαλό του όσο και απέναντι στο σύνολο της τάξης του και μπορεί πιο εύκολα να δημιουργήσει μία λογοτεχνική εμπειρία όπου στο χρόνο θα γίνει «παλιά» και θα θέσει τα θεμέλια του υποβάθρου του μαθητή για την ολοκλήρωση κάθε νέας αναγνωστικής σχέσης. Από την άλλη πλευρά, ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει ξεχωριστά τους μαθητές του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, προκειμένου να επιλέξει έργα για αυτούς που ταιριάζουν με την ιδιοσυγκρασία τους έτσι ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στα κίνητρα που προσφέρουν τα λογοτεχνικά έργα (Πολίτης, 1996: 31· Rosenblatt, 1995:25, 77).

Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος αποδεκτός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές να εκφράζουν την άποψή τους. Κάποιοι μαθητές νιώθουν πιο άνετα να εκφράσουν την άποψή τους, βασιζόμενοι σε σχόλια των συμμαθητών τους, άλλοι, πάλι, που είναι συνηθισμένοι σε ένα πιο παραδοσιακό μοτίβο απαγγελίας και όχι σχολιασμού, δυσκολεύονται να εκφράσουν την άποψή τους αλλά όχι να την καταγράψουν ανώνυμα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο δάσκαλος πρέπει να διατηρήσει την πεποίθηση ότι είναι σημαντικό να τοποθετηθεί η συζήτηση του κειμένου σε ένα

πλαίσιο προσωπικής αντίδρασης. Και ακόμα πιο σημαντικό, πρέπει να αναπτύξει το αίσθημα ασφάλειας προκειμένου οι μαθητές να ξεκινήσουν μία συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών πριν εμβαθύνουν στα προβλήματά τους και τις ερμηνευτικές δεξιότητές τους (Rosenblatt, 1995: 67).

Μια κατάσταση που ευνοεί την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών δεν αντιπροσωπεύει καθόλου παθητική ή αρνητική στάση εκ μέρους του δασκάλου. Για να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα συναλλαγής αυτοπεποίθησης, πρέπει να είναι έτοιμος να βγάλει τους πιο δειλούς μαθητές και να φυλάξει τους πιο επιθετικούς από το μονοπώλιο της συνομιλίας. Πρέπει να είναι σε εγρήγορση για να δείξει χαρούμενο ενδιαφέρον για σχολιαστές που έχουν δυνατότητες και να βοηθήσει τους μαθητές να διευκρινίσουν ή να επεξεργαστούν τις ιδέες τους. Πρέπει να κρατήσει τη συζήτηση κινούμενη κατά συνεπή γραμμή, προάγοντας τα σημεία επαφής μεταξύ των απόψεων των διαφορετικών φοιτητών. Η δική του ευέλικτη ηγεσία στο κείμενο και η κατανόηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης που απαιτούνται θα τεθεί σε εφαρμογή στο σύνολο της (Rosenblatt, 1995: 67-68).

Ο Πολίτης (1996), σχηματοποίησε τη σχέση: Μαθητής (αναγνώστης) – Δάσκαλος (αναγνώστης) – (Λογοτεχνικό) κείμενο, όπου ο μαθητής (αναγνώστης) και ο δάσκαλος (αναγνώστης) έχουν ο καθένας μία άμεση, αμφίδρομη και ισότιμη σχέση με το κείμενο, με τον δεύτερο να βρίσκεται σε διαφορετικό επίπεδο από τον μαθητή και το κείμενο. Παράλληλα, ο δάσκαλος και ο μαθητής έχουν επικοινωνία, αλλά δεν υπάρχει κυριαρχία του ενός έναντι του άλλου. Ο δάσκαλος μάλιστα, κατέχει έναν διαμεσολαβητικό (εποπτικό) ρόλο και στοχεύει στη διαφύλαξη της εμπειρίας στο λογοτεχνικό επίκεντρο για κάθε διαδικασία προσπέλασης και στη διάσωση της ατομικότητας κάθε μαθητή θεωρώντας τον ως κανόνα της διαδικασίας ανάγνωσης (Πολίτης, 1996:32).



Όσον αφορά τη διδακτική αξιοποίηση της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblattσήμερα, εστιάζουμε λοιπόν το ενδιαφέρον μας στην υιοθέτηση της «συναλλακτικής» αναγνωστικής θεωρίας στη διδακτική πράξη, επειδή θεωρούμε πως προσφέρει μια σειρά από πλεονεκτήματα αναφορικά με την οικοδόμηση νοήματος εκ μέρους των μαθητών/μαθητριών. Το κυριότερο, οι μαθητές και οι μαθήτριες, συναλλασσόμενοι με (λογοτεχνικά) κείμενα που προωθούν τη σύνδεση με τις εμπειρίες, τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά τους, μπορούν, σε συνδυασμό και με μια ελεύθερη και μη πιεστική ατμόσφαιρα στην τάξη, να απελευθερωθούν και να συμμετάσχουν ενεργά στην ερμηνευτική διαδικασία του κειμένου.» Βέβαια στη συνέχεια σημειώνει ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα σε αντίθεση με τη γλώσσα που χαρακτηρίζεται από πολυσημία και για αυτό ελλοχεύει ο κίνδυνος «της ταύτισης των αντιλήψεων των αναγνωστών με εκείνες των ηρώων».

Η σημασία που δίνει η Rosenblatt στη ‘συναλλαγή’ αναγνώστη-κειμένου-συγγραφέα στην οποία διαμορφώνεται το νόημα και στην κοινοποίηση της μοναδικής αναγνωστικής ανταπόκρισης του μαθητή/αναγνώστη ως προϋπόθεση μετασχηματισμού της αρχικής λογοτεχνικής εμπειρίας του δεν αρκούν για να μορφοποιήσουν ένα πρότυπο ή μια ‘συνταγή’ διδασκαλίας, βοηθούν όμως στην πληρέστερη κατανόηση της αναγνωστικής πράξης. Επίσης η έγκαιρη ανίχνευση των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εν δυνάμει μαθητών/αναγνωστών για τη νοηματόδοτηση του κειμένου και η διδακτική προώθηση ενός ‘συναλλακτικού’ μοντέλου ανάγνωσης σε διαφορετικά κειμενικά είδη (λογοτεχνικά και μη) μπορούν να συμβάλλουν αντισταθμιστικά σε γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές πτυχές της ανάγνωσης, διαμορφώνοντας δια βίου αναγνώστες. Γι’ αυτό άλλωστε και η ‘συναλλακτική’ ανάγνωση, συνεχίζει – ακόμη και σήμερα – να επηρεάζει τον ευρύτερο, διεθνή και εγχώριο, εκπαιδευτικό σχεδιασμό της μαθητικής αναγνωστικής συμπεριφοράς (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012:8, 9).

Η προσωπική ανταπόκριση του μαθητή στα λογοτεχνικά έργα θα χρωματίζεται κυρίως από τη στάση του απέναντι στους χαρακτήρες και τις καταστάσεις που παρουσιάζουν. Για να προσπαθήσουμε να αγνοήσουμε αυτές τις αντιδράσεις των μαθητών θα καταστρέφαμε την ίδια τη βάση πάνω στην οποία θα μπορούσε να δημιουργηθεί οποιαδήποτε μεγαλύτερη λογοτεχνική ευαισθησία (Rosenblatt, 1995:225).

5. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο

5.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η προσέγγιση της λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια από κοινού αναγνωστική περιπέτεια ανάμεσα στη νηπιαγωγό και το παιδί. Το παιδί του νηπιαγωγείου είναι ένας ιδιότυπος αναγνώστης. Είναι ακροατής, θεατής και έμμεσος αναγνώστης, από τη στιγμή που δε γνωρίζει ανάγνωση και γραφή, γεγονός που προσδίδει στη νηπιαγωγό έναν πρόσθετο ρόλο. Τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία, προτού να μάθουν να διαβάζουν με το συμβατικό τρόπο. Με την έκθεσή τους στη λογοτεχνία συνεχώς οικοδομούν και συνθέτουν νοήματα και όσο μεγαλώνουν και αλλάζουν, τα βιβλία και τα νοήματά τους αλλάζουν μαζί τους (Κανατσούλη, 2001).

Οι μικροί ηλικιακά λογοτεχνικοί ήρωες, ενταγμένοι στο πλαίσιο ιστοριών με υποθέσεις ελκυστικές και συχνά ευρηματικές, μέσα από μια ποικιλία θεμάτων, μπορούν πράγματι να αποτελέσουν για τον πολύ μικρό αναγνώστη μια Χώρα Θαυμάτων, όπου το θαύμα συντελείται στην ψυχολογία αυτού του ίδιου του παιδιού: η σταδιακή αναγνώριση από μέρους του των δυσκολιών και καταστάσεων που βιώνουν οι λογοτεχνικοί ήρωες και που αντανακλούν και τις δικές του εσωτερικές διεργασίες, τον ανακουφίζουν ψυχολογικά, ενώ ταυτόχρονα τον διεγείρουν λογοτεχνικά (Κανατσούλη, 2004).

Η συνάντηση του παιδιού με τη λογοτεχνία γίνεται κυρίως με τη διαμεσολάβηση της νηπιαγωγού. Για να μπορέσει όμως η νηπιαγωγός να κινητοποιήσει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού και να διεγείρει την υπολανθάνουσα δημιουργικότητα πρέπει να έχει νιώσει η ίδια την ομορφιά του κειμένου. Να μνηθεί δηλαδή στα μυστικά της λογοτεχνικής ανάγνωσης, να γίνει ο επαρκής αναγνώστης που είναι σε θέση να αποκρυπτογραφεί τους τρόπους που διαβάζονται τα κείμενα, έτσι ώστε να τα μεταδίδει στο παιδί προσφέροντάς του ευκαιρίες για απρόσκοπτη έκφραση σκέψεων, βιωμάτων και συναισθημάτων. Γιατί *«μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορούν τα παιδιά να βιώσουν δημιουργικά την κειμενική πραγματικότητα, τη δική τους ψυχική πραγματικότητα και την γύρω τους εξωτερική πραγματικότητα»* (Αναγνωστοπούλου, 2001:126).

5.2 Η θέση της λογοτεχνίας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από το 1989 έως σήμερα

Σε όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα, εκτός του 1989, η λογοτεχνία χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της γλωσσικής καλλιέργειας των νηπίων και υλοποιείται μέσα από δραστηριότητες όπως αφήγηση και αναπαραστάσεις παραμυθιών, ποιήματα, μύθους κλπ.

Μόνο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989, η λογοτεχνία αποτελούσε ενότητα του τρίτου μέρους του προγράμματος, το οποίο σχετιζόταν με την αισθητική ανάπτυξη και καλλιτεχνική αγωγή του νηπίου. Το πρόγραμμα στόχευε στη γνωριμία των νηπίων με τα είδη των λογοτεχνικών κειμένων, με τις εκφραστικές δυνατότητες του έντεχνου λόγου και τη χρήση αυτών των δυνατοτήτων, ώστε να εκφραστούν δημιουργικά.

Τα νήπια, ακούγοντας πεζά και ποιητικά κείμενα, αλλά και δημιουργώντας τις δικές τους ιστορίες και ποιήματα, εξοικειώνονταν με τη λογοτεχνία. Ακόμη, στο βιβλίο της νηπιαγωγού προτείνονταν επιπλέον η ενασχόληση των νηπίων με τη γωνία της βιβλιοθήκης, η δραματοποίηση παραμυθιών, η μελοποίηση ενός ποιήματος και η πρόσκληση ενός συγγραφέα στο νηπιαγωγείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1990:184) .

Αξίζει να τονιστεί ότι, για πρώτη φορά, η λογοτεχνία καταλάμβανε ξεχωριστή ενότητα από την καλλιέργεια της γλώσσας. Αυτή η αποσύνδεση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας από τη γλωσσική αγωγή έδωσε το έναυσμα ώστε να πάψει να συνδέεται με χρησιμοθηρικούς στόχους και να χρησιμοποιείται πλέον για την ευχαρίστηση και την ψυχαγωγία του νηπίου (Καρακίτσιος, 2013).

Το Ελληνικό Ισχύον Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείο είναι το «Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ)» το οποίο θεσμοθετήθηκε το 2003 (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003). «Είναι ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας το οποίο σκιαγραφεί το τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνονται οι γενικές επιδιώξεις που καθορίζονται και το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003).

Επιπρόσθετα συνοδεύεται από α) τρία «κίτρινα βιβλία», βοηθητικά για τον εκπαιδευτικό, β) το Ανθολόγιο που «σκοπός του βιβλίου είναι να διευκολύνει την έ-

γκαιρη προσέγγιση του παιδιού στη λογοτεχνική δημιουργία, σε συνδυασμό με τους ευρύτερους στόχους της γλωσσικής καλλιέργειας στο Νηπιαγωγείο. Το περιεχόμενο του ταξινομείται σε τέσσερις ενότητες με βάση τις εποχές του χρόνου και περιλαμβάνει τα βασικότερα είδη της γλωσσικής παραγωγής που απευθύνονται στο παιδί όπως ποιήματα, λαχνίσματα, γλωσσοδέτες, παραμύθια, μύθοι, μικρές ιστορίες» (Γώτη & Ντίνας, 2011), γ) το βιβλίο «Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» που σκοπό έχει να υποστηρίξει τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου να διαμορφώσουν στις τάξεις τους ένα μαθησιακό περιβάλλον ανοιχτό και ευέλικτο, που διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας όλων των παιδιών, αλλά και να αποκτήσουν εφόδια για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων που θα συμβάλλουν στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006) .

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας και Έκφρασης (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) και Πληροφορικής για το παιδί του Νηπιαγωγείου. Τα προγράμματα αυτά δε νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία αλλά για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά.

Όσον αφορά την θέση της λογοτεχνίας στο ΔΕΠΠΣ, αυτή δεν αποτελεί ξεχωριστή μαθησιακή περιοχή- ενότητα αλλά εντάσσεται στις δραστηριότητες της Γλώσσας, και καθώς η Γλώσσα «διατρέχει» όλα τα μαθησιακά αντικείμενα για να συμβάλει στη διαδικασία της μάθησης υπάρχουν και σ' αυτά προτεινόμενες δραστηριότητες.

Η Γλώσσα έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται. Έτσι το νέο πρόγραμμα της Γλώσσας για το Νηπιαγωγείο προσπαθεί να ενθαρρύνει, να υποστηρίξει και να προωθήσει την εξοικείωση των παιδιών με όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας που αφορούν τον προφορικό και γραπτό λόγο. Σε κάθε περίπτωση στόχος είναι η καλύτερη προετοιμασία των παιδιών, ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου και όχι η «σχο-

λειοποίηση» του νηπιαγωγείου. Ο εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης πρέπει να δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες στις οποίες τα νήπια καλλιεργούν τον προφορικό τους λόγο, έρχονται σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου και οδηγούνται αβίαστα στον προβληματισμό του «γιατί» και «πώς» γράφουμε (Αναγνωστόπουλος, 2001). Σε αυτή την προσπάθεια πολύ σημαντική μπορεί να αποβεί η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας η οποία πέρα από την τέρψη, την αισθητική συγκίνηση και την μύηση του παιδιού σε αξίες, συμβάλλει επίσης και στη γλωσσική του ανάπτυξη. Με άλλα λόγια η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο και μάλιστα μέσα από ένα αναδυόμενο σχέδιο εργασίας, μπορεί να λειτουργήσει αβίαστα, δημιουργικά και ευχάριστα ως μέσο ανάπτυξης και καλλιέργειας της γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Συγκεκριμένα τα πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δεξιοτήτων ως προς τη Γλώσσα έχει τους εξής σκοπούς:

- **ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ**

Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας για το νηπιαγωγείο.

Το πρόγραμμα της Γλώσσας επιχειρεί να ενθαρρύνει, να προωθεί και να υποστηρίξει την εξοικείωση των παιδιών με όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας που αφορούν τον προφορικό και το γραπτό λόγο και να συμβάλλει σε μια προοπτική καλύτερης προετοιμασίας των παιδιών για την ένταξή τους σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας όπως η σημερινή.

Έτσι στην περιγραφή του ΔΕΠΠΣ ορίζονται στόχοι και δραστηριότητες που αφορούν τη λογοτεχνία σε πολλά γνωστικά αντικείμενα όπως:

- **ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ**

Προφορική επικοινωνία

Στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να διαμορφώνονται ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις, ώστε τα παιδιά από την αρχή να ενθαρρύνονται να παίρνουν το λόγο για να : α) να διηγούνται/αφηγούνται (ενθαρρύνονται να αφηγούνται ένα παραμύθι, β) να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο (Εθίζονται να απομνημονεύουν και να απαγγέλλουν ποιήματα, να μαθαίνουν λαχνίσματα, αινίγμα-

τα, γλωσσοδέτες ή συνηθίζουν να αναπαράγουν εύστοχα τα λεκτικά σχήματα που συναντούν συχνά στα παραμύθια, όπως «ήταν μια φορά κι έναν καιρό....», «και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα», γ) Να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση (Μέσα από τραγούδια, λαχνίσματα και ρίμες)

Ανάγνωση

α) να ακούν και να κατανοούν μία διήγηση (Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρεμβάινουν κατά την ανάγνωση του κειμένου, κάνοντας υποθέσεις για τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας κ.λ.π) β) να απομνημονεύουν πολύ μικρά κείμενα (π.χ. ποιήματα, λαχνίσματα γ) να «χρησιμοποιούν» τη βιβλιοθήκη της τάξης και να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους

Γραφή και γραπτή έκφραση

να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγής ευχαρίστησης και απόλαυσης και να «δημιουργούν» δικά τους κείμενα με υπαγόρευση στον εκπαιδευτικό (γράμματα, συνταγές, παραμύθια κ.λ.π)

• ΠΑΙΔΙΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

να οργανώνουν και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τους αριθμούς (ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν σχετικές αριθμητικές εκφράσεις π.χ. μαθαίνουν τραγούδια και ποιήματα με αριθμούς κ.λ.π).

• ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

α) να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται (Ενυαισθητοποιούνται μέσα από συζητήσεις, λογοτεχνικά κείμενα ή ατυχείς ευκαιριακές καταστάσεις π.χ. ένα ατύχημα, για τις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων ανθρώπων, β) να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία γεγονότων (Να βάζουν σε χρονική σειρά τις δικές τους αφηγήσεις (οικογενειακές, σχολικές και φανταστικές ιστορίες), γ) να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για ιστορικά γεγονότα, προβλήματα και διλήμματα ανθρώπων διαφορετικών εποχών (Ο εκπαιδευτικός διηγείται ή διαβάζει ιστορίες, μύθους κ.λ.π.) (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι, 2003).

- **ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ- ΕΚΦΡΑΣΗ**

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να δραματοποιούν μύθους , ιστορίες και παραμύθια που διαβάζουν.

- **ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ**

Τα παιδιά ακούν και βλέπουν ιστορίες, παραμύθια από τον Η/Υ, δημιουργούν δανειστική βιβλιοθήκη.

Τέλος και στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 η λογοτεχνία εντάσσεται στη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας (2011/207) και ειδικά χρησιμοποιείται για την παραγωγή προφορικών κειμένων. Το Πρόγραμμα Σπουδών για τη «Γλώσσα» δομείται με βάση τις τέσσερις δεξιότητες που καλείται να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη: α) κατανόηση προφορικού λόγου, β) παραγωγή προφορικού λόγου, γ) κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου.

5.3 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο

Αρχικά χρειάζεται να επισημάνουμε σχηματικά ότι ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να μας ενδιαφέρει και *με αυτό που δείχνει* (αυτό το οποίο καταθέτει αντικειμενικά) και *με αυτό που αναζητούμε εμείς μέσα του* (τα ιδιαίτερα ερωτήματα που ο κάθε αναγνώστης του θέτει). Για να θυμηθούμε μια διάκριση του Barthes, ένα κείμενο μπορεί να διαβαστεί *γι' αυτό* (*pour soi*: το έργο που αφήνει να ακουστεί η φωνή ενός υποκειμένου και πίσω απ' αυτήν η φωνή της εποχής του) και *για μένα* (*pour moi*: το κείμενο που διασχίζει το χρόνο, για να έρθει να μου μιλήσει για αυτό που είμαι εγώ). Υπάρχουν μελετητές όμως (Jouve 1996:149-158· Dufays 1996: 167-181), που ορίζουν ως αντικείμενο της λογοτεχνικής μελέτης τρεις διαστάσεις του κειμένου και προτείνουν την συνεξέτασή τους. Το κείμενο, δηλαδή χρειάζεται να ανιχνευθεί ως πολιτισμική πληροφόρηση (το *γι' αυτό*), ως υποστηρικτικό σύστημα μιας προσωπικής επένδυσης (το *για μένα*) και ως παγκόσμιος καθρέφτης (το *για όλους*) (Φρυδάκη, 2003:76-79).

Το Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών για το Νηπιαγωγείο προβάλλει τη διαθεματική προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης, η οποία αντιμετωπίζεται ως ολότητα και όχι τεμαχισμένη σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Η προσέγγιση των γνώσεων μπορεί να επιτευχθεί με την αξιοποίηση διαφορετικών μέσων και διδακτικών πρακτικών, με τη διατύπωση ερωτημάτων και τη διερεύ-

νηση τους, άντληση πληροφοριών, αφήγηση εμπειριών, δραματοποίηση ανάγνωση παραμυθιών, παραγωγή κειμένων με ποικίλους επικοινωνιακούς στόχους, εικαστικές αναπαραστάσεις και άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, τη χρήση της τεχνολογίας (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

Η λογοτεχνία λόγω της ιδιότητάς της να μιλά για όλα τα θέματα που απασχολούν τον άνθρωπο προσφέρεται επομένως για μια διαθεματική προσέγγιση (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2000: 70) μέσα από την οποία τα παιδιά κατανοούν και εφαρμόζουν πιο εύκολα τη γνώση, γίνονται πιο δημιουργικά και ευρηματικά, ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβλήματα της καθημερινότητας (Ματσαγγούρας, 2003).

Ένα από τα πιο κύρια διδακτικά μέσα που χρησιμοποιείται για την επίτευξη των παραπάνω στόχων και συνάδει με τα χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι το παραμύθι και οι αφηγήσεις ιστοριών. Το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει ένα πολυδύναμο διδακτικό εργαλείο στη διδακτική πράξη. Στοχεύοντας τόσο στην ανάπτυξη της παιδικής φαντασίας, όσο και στην ανάδειξη της διαχρονικής ζωντάνιας του συγκεκριμένου είδους, αξιοποιείται με παραδοσιακά και σύγχρονα παραμύθια και εφαρμόζονται μια σειρά δραστηριότητες.

Γενικά το βιβλίο, όταν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα μπορεί να προσφέρει πολλά. Οι δραστηριότητες μέσω του παραμυθιού είναι οι πλέον δημοφιλείς στα παιδιά της νηπιακής ηλικίας. Συγκεκριμένα ο Appleyard (1990) αναφερόμενος στον αναγνώστη -παίκτη της νηπιακής ηλικίας, υποστηρίζει ότι η φαντασία ενέχει γνωσιακή αξία και αποτελεσματική δύναμη. Το νήπιο προοδευτικά ξεχωρίζει την πραγματικότητα από την φαντασία παίζοντας με ένα κόσμο φανταστικό το οποίο και εμπιστεύεται (Appleyard, 1990).

Τα παιδιά εμπλέκονται δυναμικά στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006) τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση όταν εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και όταν έχουν συστηματικές ευκαιρίες να αλληλεπιδρούν με το φυσικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Τα παραμύθια μέσα από τις ιστορίες και τα βιώματα που προσφέρουν στα παιδιά, δημιουργούν συνθήκες επικοινωνίας, κινητοποιούν και εμπλέκουν τα παιδιά στις δραστηριότητες της ομάδας, δίνουν ευ-

καιρίες για ενεργό συμμετοχή, καλλιεργούν την κοινωνική ανάπτυξη τους και την πολυπολιτισμική τους συνείδηση.

Μέσα από το παραμύθι συχνά οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν παιχνίδια, να υποδυθούν ρόλους, ή να εμπλακούν σε μια σειρά από σωματικές δραστηριότητες οι οποίες εξυπηρετούν την ανάγκη των παιδιών για δράση και κίνηση, τους δίνουν ευκαιρίες να γνωρίσουν πλήρως τα μη λεκτικά στοιχεία της γλώσσας. Τα σωματικά παιχνίδια παρέχουν στους μαθητές πλούσια εμπειρία της χρήσης της γλώσσας μέσα από τη συμμετοχή τους στο να ακούν οδηγίες και κανόνες του παιχνιδιού, όταν ζητούν διευκρινήσεις από τον δάσκαλο, όταν αλληλεπιδρούν με τους άλλους συνομηλίκους συμπαίκτες τους (Griva & Chostelidou, 2012).

Η θεωρία της Rosenblatt, καθώς και οι αναγνωστικές θεωρίες που ακολούθησαν, όπως προαναφέρθηκε, τοποθετούν τον αναγνώστη στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Η αναγωγή του αναγνώστη και της αναγνωστικής πράξης σε ρυθμιστικούς παράγοντες της λογοτεχνικής διαδικασίας έγινε ταυτόχρονα με την αναγωγή του μαθητή σε κύριο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι αναγνωστικές θεωρίες συνδέονται περισσότερο από κάθε άλλη εκδοχή της λογοτεχνικής θεωρίας με παιδαγωγικά και διδακτικά ζητούμενα και είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς στους εκπροσώπους της διαδραστικής παιδαγωγικής. Μέσω της διαδραστικής τους διάστασης, οι αναγνωστικές θεωρίες μπορούν να επηρεάσουν τη διδακτική διαδικασία με έναν πιο σύνθετο τρόπο από τις υπόλοιπες (Σιορίκης, 2013:91,92).

Η διδακτική της λογοτεχνίας έχει ως κύριο σκοπό να οδηγήσει το παιδί σε ένα ταξίδι δημιουργικό, περιπετειώδες, κοινωνικά ευαίσθητο, και κυρίως απολαυστικό. Στρεφόμεστε στο αναγνωστικοκεντρικό μοντέλο, καθώς πιστεύουμε ότι αυτό υιοθετεί μια ευέλικτη οπτική, εύκολα προσαρμόσιμη στις συνθήκες της καθημερινής διδασκαλίας.

Το μοντέλο των M. Benton και G. Fox (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005) προτείνει τέσσερις φάσεις διδασκαλίας. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει τις ενέργειες πριν από την ανάγνωση του κειμένου, την προκαταρκτική, δηλαδή εργασία και προετοιμασία του περιβάλλοντος. Η δεύτερη φάση εκτυλίσσεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου και σχετίζεται με την αναγνωστική ανταπόκριση. Η τρίτη φάση, η οποία επεκτείνει τη δεύτερη, δίνει ευκαιρίες στον αναγνώστη για ατομική ανταπόκριση, καθώς και για τη διερεύνησή της. Η τέταρτη φάση, που ακολουθεί την

ανάγνωση, έχει να κάνει με παιγνιώδεις δραστηριότητες, με αφορμή πάντα το προς διδασκαλία κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται, τροποποιείται και τελειοποιείται η αναγνωστική ανταπόκριση. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν ομαδικά ή ατομικά. Οι ομαδικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν ένα μεγάλο καλλιτεχνικό και επικοινωνιακό εύρος (συζήτηση, ζωγραφική, ηχογράφηση, συγγραφικές δραστηριότητες, δημιουργική γραφή, δραματοποίηση, θεατρική έκφραση). Από την άλλη μεριά, οι ατομικές σηματοδοτούν την προσωπική ενασχόληση του μαθητή με διάφορες, επίσης, δραστηριότητες έκφρασης, όπως η ζωγραφική και η συγγραφή κειμένων (Στάμος, 2013:120).

Σχηματικά θα μπορούσαμε να δώσουμε τις παραπάνω φάσεις της διδασκαλίας ως εξής:

Με βάση τη συναλλακτική θεωρία έχει προταθεί διδακτική μεθοδολογία τεσσάρων σταδίων/ φάσεων (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005) :

1. Προετοιμασία περιβάλλοντος
2. Αρχική ανταπόκριση των μαθητών
3. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης
4. Έκφραση της ανταπόκρισης.

Α' ΣΤΑΔΙΟ: Προετοιμασία περιβάλλοντος

Κατά τη συναλλακτική θεωρία το πλαίσιο -κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό- μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το λογοτεχνικό γεγονός είναι βασικός παράγοντας για τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Σημαντικό ρόλο, επίσης, παίζουν οι ειδικότερες σχέσεις και οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στη σχολική τάξη καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών-αναγνωστών. Πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση της λογοτεχνίας, μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου η ανάγνωση θα προβάλλεται ως μια πολυσχιδής εμπειρία εξερεύνησης και ανακάλυψης και όχι ως καταναγκαστική και τυπική δραστηριότητα (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Η προετοιμασία του περιβάλλοντος της τάξης θα μπορούσε να γίνει με κάποιες ερωτήσεις ως αφόρμηση, με ανίχνευση της προηγούμενης εμπειρίας των μαθητών, με φωτογραφίες, με εικόνες, με πίνακες αναφορές, με τη χρήση ψηφιακών μέσων.

Ανταπόκριση στον τίτλο

Μπορούμε να διερευνήσουμε τις ανταποκρίσεις των μαθητών στον τίτλο του λογοτεχνικού κειμένου. Εισάγουμε τους μαθητές στο κείμενο στόχο ξεκινώντας μια

συζήτηση σχετικά με τον τίτλο. Αρχίζουν να γίνονται (δια)συνδέσεις και να δημιουργείται ανάλογη ατμόσφαιρα με τη βοήθεια σχετικών ερωτημάτων (Σιορίκης, 2013:95).

Υποθέσεις επίσης, για το περιεχόμενο ή την εξέλιξη της ιστορίας, αλλά και για το είδος ή το χρόνο συγγραφής του έργου, μπορούν να αρχίζουν από τον τίτλο. Με κατάλληλες ερωτήσεις μπορούν να ενεργοποιήσουν μνήμες και προσδοκίες και να αναδείξουν κάποιες αρχικές διαφορές στην πρόσληψη. Ταυτόχρονα, αποτελούν μια παιδαγωγικά πρόσφορη αφορμή, μιας και υπόσχονται από την αρχή στους μαθητές ενεργητικό ρόλο στις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν (Φρυδάκη, 2003:210).

Πριν από την ανάγνωση, ο τίτλος δημιουργεί πολλές προσδοκίες στον αναγνώστη σχετικά με το περιεχόμενο ή το είδος του κειμένου, την εποχή στην οποία αναφέρεται κ.ά. Όμως και καθ' όλη τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας ο τίτλος λειτουργεί ως σημασιοδοτικό στοιχείο, γι' αυτό και μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Κατά την ανάγνωση, ο τίτλος ο διαρκές σημείο αναφοράς συνδιαλέγεται με το κείμενο και επηρεάζει την ερμηνευτική - αποκωδικοποιητική στάση του αναγνώστη. Μετά το τέλος της ανάγνωσης, ο τίτλος μπορεί να ελεγχθεί ως προς την πρωτοτυπία του ή την αποτελεσματικότητά του (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Β' ΣΤΑΔΙΟ: Αρχική ανταπόκριση των μαθητών

Ανάγνωση

Στη φάση διαμόρφωσης της αρχικής αναγνωστικής ανταπόκρισης οι μαθητές αυτοσυγκεντρώνονται και εμπλέκονται ατομικά με το κείμενο. Καλό είναι η ανταπόκριση να καταγράφεται την ώρα που συμβαίνει, γιατί το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί ως την ανακοίνωσή της πιθανώς θα οδηγήσει σε αλλοιώσεις και απώλειες (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Ο εκπαιδευτικός διαβάσει μεγαλόφωνα το κείμενο φροντίζοντας να έχει προετοιμάσει τον τόνο της φωνής του, για να προσδώσει θεατρικότητα, τονίζοντας σημεία ή κάνοντας ανάλογες παύσεις σε κάποιες φράσεις οι οποίες αργότερα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, θα είναι αφορμή και αντικείμενο ανάλυσης (Σιορίκης, 2013:95).

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών στα μικρά παιδιά δεν είναι σημαντική μόνο επειδή τους προσφέρει πλούσιες εμπειρίες της γλώσσας των βιβλίων προτού ακό-

μη πάνε στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει σίγουρα. Επιπλέον όμως οι ίδιες οι ιστορίες εφοδιάζουν τους ακροατές τους με στρατηγικές που τους επιτρέπουν να χειρίζονται τις συγκινήσεις τους, οι οποίες, διαφορετικά με ό,τι συμβαίνει με τις άλλες όψεις της υπόστασής τους, έχουν τεράστιες διαστάσεις από την ώρα που γεννιούνται. Καθώς λένε και ξαναλένε ιστορίες, τα παιδιά εξοικειώνονται με σύνθετα προβλήματα χώρου και χρόνου, ύπαρξης και ανυπαρξίας, με κανόνες συμπεριφοράς και με αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικους. Χρησιμοποιούν τις ιστορίες ως μεταφορές για να συσχετίσουν και στη συνέχεια να συνθέσουν με τρόπο που να έχει νόημα για τα ίδια όσα δεν έχουν διερευνήσει και ανακαλύψει ακόμη (Meek, 1998: 113 στο Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 119)

Κάθε νέα ανάγνωση συναντιέται με προηγούμενες λογοτεχνικές εμπειρίες. Αυτή η ανάκληση, ο συνδυασμός και η συνομιλία με άλλα κείμενα αναπτύσσουν διακειμενικές διαδικασίες στα παιδιά και τα βοηθούν να συσχετίσουν γόνιμα μυθιστορηματικά πρόσωπα, καταστάσεις, δομές, στοιχεία άλλων παλιότερων ή και σύγχρονων μύθων. Η ανάγνωση γίνεται πηγή σκέψης.

Μεγάλη σημασία έχει ο τρόπος που τίθενται οι ερωτήσεις. Η Φρυδάκη (2003) υποστηρίζει ότι οι μαθητές εκπαιδεύονται να απαντούν όπως τους ρωτάμε. Οι ερωτήσεις μπορούν να υπαχθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, ανάλογα με την επιδίωξη που υπηρετούν. Όταν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη διερεύνηση των αρχικών ανταποκρίσεων των μαθητών, πρέπει να γνωρίζει πώς θα δημιουργήσει το κλίμα της διανοητικής ελευθερίας, που θα τους παρακινήσει να πουν εκείνο 'που πραγματικά σκέφτονται γι' αυτό το κείμενο'. Μια συνεπής διδακτική στρατηγική στο ζήτημα αυτό είναι εκείνη που δεν ζητά εξαρχής από τους μαθητές αντικειμενικές απαντήσεις, αλλά δηλώνει με σαφήνεια ότι ζητά μόνο την υποκειμενική τους αίσθηση. Ανάμεσα στην ερώτηση 'Τι θέλει να πει το κείμενο' και σ' εκείνη που λέει 'Μιλήστε μου για τον τρόπο που καταλαβαίνετε το κείμενο', υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Η δεύτερη διατύπωση δηλώνει ότι αναγνωρίζει και νομιμοποιεί περισσότερους από έναν τρόπους κατανόησης. Και επειδή τους νομιμοποιεί είναι σε θέση να τους ελευθερώσει. Όταν πάλι, ο διδάσκων αποσκοπεί να καλλιεργήσει την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τις μορφές και να συγκροτούν σημασίες και αξιολογήσεις, οφείλει να δίνει αναγνωστικές οδηγίες: να υποδεικνύει στοιχεία του κειμένου που δεν πρόσεξαν, να παρέχει νέες πληροφορίες, μέσα ή και συνθήκες δουλειάς. Στη βιβλιογραφία της διδακτικής της λογοτεχνίας αρχίζει να συζητείται ευρέως ότι οι περισσότερες από τις

διδασκτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού πρέπει να βρίσκονται στην κατηγορία του 'δίνω οδηγίες' και όχι του 'θέτω ερωτήσεις' (Seoud 1997:83-84·Moirand 1997: 49 στο Φρυδάκη, 2003: 107-108).

Γ' ΣΤΑΔΙΟ: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Είναι η φάση της εξήγησης. Προσπαθούμε να συσχετίσουμε όλες τις υποκειμενικές ανταποκρίσεις των μαθητών-αναγνωστών με τους κώδικες του κειμένου. Το γεγονός ότι το ίδιο κείμενο συχνά προκαλεί διαφορετικές ανταποκρίσεις μας αναγκάζει να απορρίψουμε την ιδέα της μίας και μοναδικής «σωστής» ερμηνείας. Διαφορετικές προσεγγίσεις - ερμηνείες των μαθητών μπορεί να είναι εξίσου «σωστές», αρκεί να λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες που επιτρέπουν ή εμποδίζουν την εστίαση της προσοχής του αναγνώστη σε ορισμένα σημεία του κειμένου ή και στην οργάνωση της ανταπόκρισής του. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι κάθε αυθαίρετη ερμηνεία είναι αποδεκτή. Η μεθοδολογία της αναγνωστικής ανταπόκρισης όχι μόνο δε θέτει ως στόχο να αποφευχθεί μια αυθαίρετη ερμηνεία, αλλά αντίθετα την επιτρέπει, την αναδεικνύει και τη χρησιμοποιεί ως ερέθισμα για βαθύτερη συζήτηση και κατανόηση ή ως μέσο σύγκρισης και αξιολόγησης των γενικών ανταποκρίσεων (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Στη σχολική τάξη που λειτουργεί με το πνεύμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης η συζήτηση είναι διερευνητική και ανακαλυπτική, εφόσον οι μαθητές αντιμετωπίζουν διλήμματα και κάποτε ασαφείς και αμφιλεγόμενες καταστάσεις. Κατά τη διερευνητική συζήτηση, οι μη ολοκληρωμένες ιδέες επανεξετάζονται και συμπληρώνονται (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Διερευνώντας τις ανταποκρίσεις των μαθητών, όπως θα έλεγε και η L. M. Rosenblatt γίνεται συζήτηση και τα παιδιά εκφράζουν σκέψεις, κάνουν υποθέσεις για σκηνές, σημεία και χαρακτήρες του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρατηρήσει σε ποια σημεία εστιάζουν οι μαθητές. Μέσα σε αυτές μπορούν να γίνουν προφορικά οι ερωτήσεις "τι θα συνέβαινε αν", που είναι κριτικές και δημιουργικές.

Κάθε φορά που γίνεται μια ερώτηση της μορφής «τι νομίζεις εσύ ότι λέει εδώ;» δεν έρχεται στο προσκήνιο μόνο το ανοιχτό κείμενο αλλά και ο ενεργός μαθητής. Έτσι προσεγγίζεται η συμβολή των αναγνωστικών θεωριών στην πράξη της διδασκαλίας σε δύο διαφορετικά επίπεδα. Μέσα από τις λογοτεχνικές αναγνώσεις στο σχολείο, ουσιαστική επιδίωξη δεν είναι η ανάγνωση με μια γενική και αφηρημένη

έννοια, αλλά οι ειδικές εκείνες συνθήκες-πρακτικές που θα επιτρέψουν στο κείμενο να γίνει το “όχημα” για την ανάγνωση -"ταξίδι", με την έννοια και το περιεχόμενο της ερμηνευτικής διαδικασίας, της απόλαυσης και τελικά, της έκφρασης των μαθητών-αναγνωστών (Σιορίκης, 2013:92).

Μέσα από την ανάγνωση-ακρόαση το παιδί έχει τη δυνατότητα να παίζει με το εγώ του, τις ενορμήσεις του, τις επιθυμίες του, τους φόβους του, με το να είναι κάποιος άλλος, κάπου αλλού (Αναγνωστοπούλου, 2001). Η μυθοπλασία προσφέρει αφενός αυτές τις εμπειρίες που τις έχουν ανάγκη, αφετέρου ανοίγει τους δρόμους της φαντασίας και της σκέψης. Οι υποθετικές καταστάσεις καλούν τα παιδιά σε μια ενεργητική πρόσληψη του κειμένου. Θα αναλάβουν δράση, θα το τροποποιήσουν και θα το ενώσουν με δικές τους εμπειρίες, θα αντιστρέψουν καταστάσεις. Η δημιουργική αυτή «αναδόμηση» του κειμένου από τα παιδιά είναι ένα είδος παιχνιδιού (Hund, 2006).

Δ' ΣΤΑΔΙΟ: Έκφραση της ανταπόκρισης

α) Συζήτηση

β) Παιγνιώδεις δραστηριότητες

Το μάθημα της λογοτεχνίας στη δυναμική του προοπτική δεν πρέπει να διενεργείται μόνο μέσα στους τέσσερις τοίχους της σχολικής τάξης, αλλά ούτε και να περιορίζεται στην προσέγγιση μεμονομένων κειμένων, με όσο επιτυχημένο τρόπο και αν το επιχειρεί. Χρειάζεται να αναπνεύσει, να συνδεθεί πραξιακά με τη βιωμένη εμπειρία των μαθητών και να την πλουτίσει. Αρχικά, κάθε κείμενο μπορεί να συνεξετασθεί με μεγάλο αριθμό άλλων λογοτεχνικών κειμένων, που αναδεικνύουν καλύτερα μια ή περισσότερες διαστάσεις του: κείμενα της ίδιας συλλογής, της ίδιας τεχνοτροπίας ή κοινής θεματικής αλλά και κείμενα που διαπραγματεύονται το ίδιο θέμα σε άλλη εποχή, από άλλη οπτική γωνία ή με διαφορετική τεχνοτροπία. Πρόκειται για τα γνωστά ως «παράλληλα» κείμενα, τα οποία ανοίγουν και επίσημα πια τη δυνατότητα να ακούγονται και να συζητούνται στην τάξη άλλα κείμενα πλην ανθολογημένων (Φρυδάκη, 2003:111).

Στην τελευταία φάση έχει πλέον αφυπνιστεί η συνείδηση του μαθητή-αναγνώστη, ο οποίος κάνει πιο σύνθετες πράξεις που τον φέρνουν πιο κοντά στην κατανόηση του κειμένου αλλά και του εαυτού του. Η ανταπόκριση μπορεί να εκφραστεί με πολλούς τρόπους σε ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά το «δημιουργικό γράψιμο» (creative writing), τη δραματοποίηση, την εικα-

στική απόδοση του κειμένου, την εργασία με τη μέθοδο project, τη δημιουργία ανθολογίων ανάλογα με το θέμα, το συγγραφέα ή το είδος του διδαχθέντος κειμένου κ.ά. Φυσικά, το αποτέλεσμα της ενασχόλησης με τη λογοτεχνία δεν είναι απαραίτητο να δημοσιοποιηθεί ή να αποδώσει καρπούς με κάποιας μορφής δραστηριότητα. Πρέπει να αποδεχθούμε την ιδέα ότι πολλές φορές το λογοτεχνικό έργο διαβάζεται απλώς για να διαβαστεί, προσφέροντας μια ανεπανάληπτη αισθητική εμπειρία (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Η οργάνωση μεταφνηματικών δραστηριοτήτων, ζωγραφική, χειροτεχνία, κουκλοθέατρο, δραματοποίηση, δημιουργία αυτοσχέδιων παραμυθιών, ή ποιημάτων, δημιουργία συλλογικών, ομαδικών συνθέσεων (Καλογήρου, 1999), αναγνώριση κάποιων λέξεων μέσα στο κείμενο, μετατροπή ενός παραμυθιού σε ποίημα, αναδιήγηση της ιστορίας μέσα από την «ανάγνωση» των εικόνων προσφέρουν εκτός από την ψυχαγωγία, διέξοδο στη δημιουργική έκφραση και τον αυθορμητισμό των παιδιών μέσα σε κλίμα συνοχής και συντροφικότητας. Η συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο της ιστορίας με την υποβολή ανοιχτών ερωτήσεων που κινητοποιούν τα παιδιά, η ανατροπή της πλοκής ή του τέλους της ιστορίας, ο σχολιασμός των πράξεων του ήρωα, η αλλαγή του τίτλου είναι ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να ταυτιστούν με τους ήρωες, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τις επιλογές τους, να κάνουν υποθέσεις, να τροποποιήσουν την εξέλιξη μιας ιστορίας, να δουλέψουν δημιουργικά. Μέσα από εμπνευστικές δημιουργικές δραστηριότητες τα παιδιά αφογκράζονται τον εαυτό τους και τον κόσμο, δομούν την προσωπικότητά τους, διεκδικούν τα όριά τους, οικειοποιούνται το περιβάλλον τους, αναπτύσσουν τις γνώσεις τους σε σχέση με αντικείμενα, εκφράζονται και δημιουργούν (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με τον Οδηγό της Νηπιαγωγού (2006):

Μέσα από τις τεχνικές της αναδιήγησης της ιστορίας, αλλά και λάθη ανατροφοδότησης από τη νηπιαγωγό, τα παιδιά εντάσσονται στην ιστορία, αναπαράγουν το κείμενο. Ο μύθος προσφέρει στα παιδιά τα υλικά της μυθοπλασίας (πρόσωπα, καταστάσεις, διαδικασίες, σενάρια) για να τα χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια, να τα εφαρμόσουν ή να τα τροποποιήσουν. Χρησιμοποιώντας γνωστές τεχνικές του Ροντάρι, όπως την ιστορία απ' την ανάποδη οδηγεί στη διαδικασία της δημιουργίας νέων κειμένων, είτε

προφορικά, είτε οδηγεί να φτιάξουν τα δικά τους βιβλία, είναι πολύ σημαντική γιατί επενδύει συναισθηματικά τη γραφή.

Οι τέχνες όπως η ζωγραφική, η δραματική τέχνη, η κίνηση και η μουσική μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών από την πολύ μικρή τους ηλικία. Η επαφή των παιδιών με έργα τέχνης προσφέρει πλούσια ερεθίσματα για την καλλιέργεια της αισθητικής τους και τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν μια προσωπική σχέση με τον πολιτισμό (Βαφέα, 2002). Η συμμετοχή των παιδιών σε δημιουργικές-καλλιτεχνικές δραστηριότητες, με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους όσο και στην υποστήριξη της μαθησιακής τους προσπάθειας και της συνολικής τους ανάπτυξης (όπ.π:289.)

Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες εντάσσονται στα σχέδια εργασίας που αναπτύσσουν τα παιδιά διευρύνοντας τις δυνατότητες επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών, αλλά και ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά, αφού επιτρέπουν στα τελευταία να εξωτερικεύσουν με ποικίλους τρόπους βιώματα και συναισθήματα που τους είναι δύσκολο να εκφράσουν με το λόγο.(όπ.π:289).

Το σχέδιο και η ζωγραφική αποτελούν κατ'εξοχήν τα μέσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν τις ιδέες, τις σκέψεις, τα βιώματα και τα συναισθήματά τους. Η εικαστική έκφραση, καθώς και η έκφραση μέσω άλλων μορφών τέχνης (κίνηση, δραματοποίηση), τους επιτρέπει να επικοινωνήσουν αμεσότερα και πολλές φορές αποτελεσματικότερα απ' ότι με το λόγο.(όπ.π:290)

Η ανάγνωση και η αφήγηση ιστοριών αρέσει στα παιδιά. Η δραματοποίηση τους μπορεί να συνδέεται με δραστηριότητες ανάγνωσης ή με δραστηριότητες αφηγηματικού λόγου. Σε κάθε περίπτωση, πέρα από την ουσιαστική τους συμβολή στην εξοικείωση τους με μορφές της γλώσσας που προσιδιάζουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις, η δραματοποίηση μπορεί να συμβάλει στην προσωπική τους ανάπτυξη και στην κοινωνικοποίησή τους αλλά και στον εμπλουτισμό των ενεργειών που μπορεί να τους προσφέρει η ενασχόλησή τους με λογοτεχνικά κείμενα(όπ.π:106). Η δραματοποίηση προκύπτει αβίαστα και φυσικά στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών από την πολύ μικρή ηλικία, καθώς τους αρέσει να μιμούνται ρόλους της κοι-

νωνικής ζωής του περιβάλλοντος τους (μαμά, μπαμπάς), ή ρόλους εμπνευσμένους από τους ήρωες αγαπημένων τους παραμυθιών (παίζουν το λύκο) ή από ήρωες παιδικών τηλεοπτικών σειρών (όπ.π.:308).

Ουσιαστική συμβολή στην εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών μπορεί να έχει και το παιχνίδι ρόλων, γιατί δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να προσεγγίσουν τις μορφές που παίρνει ο προφορικός ρόλος σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας.(όπ.π:101)

Τα παιχνίδια ρόλων και οι δραματοποιήσεις γνωστών τους ιστοριών, παραμυθιών ή και ποιημάτων είναι δραστηριότητες που αρέσουν στα παιδιά και που τους δίνουν την ευκαιρία να προσεγγίζουν μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας.(όπ.π:106)

Τα παιδιά αναδομούν τη ιστορία που άκουσαν, συμμετέχοντας ανά δύο περισσότερα και την παίζουν στο κουκλοθέατρο. Βέβαια, μπορεί και η νηπιαγωγός να παίζει το έργο στα παιδιά. Το έργο που θα επιλέξουμε για το κουκλοθέατρο πρέπει να έχει λίγα πρόσωπα, δράση και διάλογο. Τα ίδια ισχύουν και στην περίπτωση που θα παίζαμε το παραμύθι στο «αντικειμενοθέατρο» το θέατρο σκιών» (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006)

Τα παιδιά, παίζοντας θέατρο, κουκλοθέατρο, παντομίμα κ.λ.π. συνεργάζονται μεταξύ τους και, αξιοποιώντας βιωμένες τους εμπειρίες, δημιουργούν καταστάσεις ζωής.(όπ.π :309).

Η παντομίμα/μimική, όπως και η εκφραστική κίνηση, συνδέεται με τη σιωπηλή δραματοποίηση. Πρόκειται για την οπτική επικοινωνία διαμέσου της χειρονομίας και της πράξης σε χώρο πιο περιορισμένο και μικρότερο από το χώρο στον οποίο αναπτύσσεται η εκφραστική κίνηση (Macgaslin, 2000). Σε αυτή τη μορφή δραματικής τέχνης έμφαση δίνεται στους μορφασμούς του προσώπου και τις ακριβείς χειρονομίες που γίνονται αντικείμενο μίμησης. Το σώμα το ίδιο είναι αυτό που πρέπει να τραβήξει την προσοχή του κοινού και όχι τα σκηνικά και τα διακοσμητικά στοιχεία (Μαρτί & Σμιθ, 2004α, όπ.π: 313)

Η κίνηση είναι ο φυσικότερος τρόπος έκφρασης των παιδιών. Μέσω της κίνησης επικοινωνούν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους συχνά πολύ πιο εύγλωττα απ' ό,τι με τη λεκτική επικοινωνία (όπ.π:310).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα, επίσης, ο σημαντικός ρόλος του παιχνιδιού αναφέρεται διεξοδικά. Σύμφωνα με αυτό το παιδικό παιχνίδι είναι απόλυτα ταυτισμένο με τη φύση του νηπίου, καθώς ευνοεί τη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού και στηρίζεται στη φαντασία. Το παιχνίδι επίσης, προάγει την παραγωγή άμεσων εμπειριών και τη μάθηση μέσω της διερεύνησης, ενώ ευνοεί και τη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι, 2003). Η λειτουργία του παιχνιδιού είναι σημαντική καθώς προάγει το κάθε στάδιο ανάπτυξης του παιδιού και αφορά συγκεκριμένες δραστηριότητες και ικανότητες μέσα στις οποίες το παιδί θα αναπτύσσει την κριτική του και τη προσωπικότητά του αντίστοιχα. Ένα ακόμη πολύ σημαντικό στοιχείο του παιχνιδιού σύμφωνα με το ενιαίο διαθεματικό πλαίσιο σπουδών είναι η προσαρμοστικότητα στους προσωπικούς ρυθμούς και στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Ο ενήλικας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού λαμβάνει ένα ιδιαίτερα καθοδηγητικό και υποβοηθητικό ρόλο. Ο εκπαιδευτικός υποβοηθά και καθοδηγεί τα μικρά παιδιά, συμμετέχοντας στην παραγωγή της γνώσης, προκαλούνται τα νήπια να προβληματιστούν με στόχο να προάγεται η παρατήρηση, η διερεύνηση, η φαντασία, η δημιουργικότητα και η συναγωγή συμπερασμάτων.

Επίσης, τα μικρά παιδιά απολαμβάνουν να κινούνται. Τους αρέσει να τρέχουν, να πηδούν, να σκαρφαλώνουν και να εξερευνούν τις κινητικές τους δυνατότητες και τα όρια τους. Το σώμα τους αποτελεί σπουδαίο εργαλείο μάθησης μέσα από το οποίο οικοδομούνται οι βάσεις της κινητικής τους απόδοσης, της νοητικής, της ψυχολογικής, της συναισθηματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης. Η σωματική δραστηριότητα δεν παρέχει μόνο σημαντικά οφέλη για την υγεία, αλλά και ευκαιρίες στα παιδιά να μάθουν μέσα από την κίνηση (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Η κίνηση είναι ο φυσικότερος τρόπος έκφρασης των παιδιών. Μέσω της κίνησης επικοινωνούν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους συχνά πολύ πιο εύγλωττα απ' ό,τι με τη λεκτική επικοινωνία (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006:310).

6. Κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας

6.1 Θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης

Κατά τη νηπιακή ηλικία η νοητική ανάπτυξη διέρχεται την περίοδο της προσυλλογιστικής σκέψης. Η περίοδος αυτή αποτελείται από δύο επιμέρους φάσεις:

α) την προενοιολογική σκέψη (3ο και 4ο έτος) και

β) τη διαισθητική σκέψη (5ο και 6ο έτος).

Στο τέλος της βρεφικής ηλικίας (18ος μήνας – 2ο έτος) πραγματοποιείται μια θεμελιώδης μεταμόρφωση στον πνευματικό κόσμο του παιδιού: εμφανίζεται η *συμβολική λειτουργία*. Το παιδί αρχίζει να γίνεται ικανό να παράγει εσωτερικά σύμβολα (πνευματικές εικόνες, λέξεις), τα οποία να αντιπροσωπεύουν τα αντικείμενα και τα συμβάντα, ακόμη και όταν αυτά είναι αντιληπτικώς απόντα. Επίσης αρχίζει να διαφοροποιεί τις εσωτερικές αυτές αναπαραστάσεις, τα σημαίνοντα, από τα συγκεκριμένα αντικείμενα και συμβάντα που αυτά αντιπροσωπεύουν, τα σημαινόμενα. Στην ηλικία αυτή αρχίζει να γίνεται μετάπλαση του συγκεκριμένου εξωτερικού κόσμου σε πνευματικό, σε εσωτερικό κόσμο της σκέψης. Η διάνοηση από αντιληπτική γίνεται παραστατική. Μια αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού που φανερώνει την έναρξη της συμβολικής λειτουργίας είναι η ανακλητική μνήμη καθώς και το συμβολικό παιχνίδι όπου το παιδί προσποιείται ότι ένα αντικείμενο είναι κάτι άλλο.

Η εμφάνιση της συμβολικής λειτουργίας συμπίπτει χρονολογικά με την εμφάνιση της γλώσσας. Η γλώσσα είναι ένα από τα πολυπλοκότερα οργανωμένα συστήματα διαφοροποιημένων σημάτων. Η εμφάνισή της και η χρήση της διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στην ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης.

Η εμφάνιση της συμβολικής λειτουργίας αποτελεί σημαντικότατο αναπτυξιακό επίτευγμα του νηπίου. Η χρήση συμβόλων προσδίδει στη σκέψη λειτουργική ευκαμψία και πλαστικότητα. Το νήπιο που σκέπτεται με εσωτερικές πνευματικές εικόνες, και όχι με τα ίδια τα αντικείμενα όπως τα αντιλαμβάνεται και υλικώς τα χειρίζεται «ενώπιος ενωπίους», μπορεί να στηρίζεται και σε δεδομένα που δεν είναι αντιληπτικώς παρόντα, σε αναπλάσεις του παρελθόντος, σε πρόσωπα και πράγματα χωροχρονικώς απομακρυσμένα (ανακλητική μνήμη) και σε προγραμματικούς σχεδιασμούς του μέλλοντος. Έτσι, με τη διαφοροποίηση του υλικού και του πνευματικού κόσμου και την παρεμβολή των συμβόλων, τα γνωστικά σχήματα και οι προσαρμοστικές αντιδράσεις εμπλουτίζονται. Η εμπρόθετη συναρμογή μέσων και σκοπών γίνεται μέσω νοητικών συνδυασμών, με τη συνεξέταση ευρύτερου κύκλου πιθανών λύσεων και όχι, όπως συνέβαινε πριν, με βάση αποκλειστικά και μόνο τα συγκεκριμένα σημεία (indices) του παρόντος. Το νήπιο, όταν συναλλάσσεται με τα πρόσωπα και τα πράγματα, δεν περιορίζεται πλέον σε εξωτερικές εκδηλώσεις, σε κινητικούς χειρισμούς,

όπως συνέβαινε κατά την αισθησιοκινητική περίοδο, αλλά μπορεί να τα χειρίζεται εσωτερικά στο νου. Μπορεί πλέον να «σκέφτεται» για αυτά.

Στο 5^ο και 6^ο έτος το παιδί διέρχεται την περίοδο της διαισθητικής σκέψης. Η φάση αυτή είναι μια μεταβατική περίοδος ανάμεσα στην προσυλλογιστική σκέψη των πρώτων ετών της νηπιακής ηλικίας και στη συγκεκριμένη σκέψη της σχολικής ηλικίας. Τρεις βασικές λειτουργίες εμφανίζονται: α) Η ικανότητα του παιδιού να σχηματίζει λογικές κατηγορίες, β) η ικανότητα να διακρίνει σχέσεις και γ) η ικανότητα να χειρίζεται αριθμητικές έννοιες (Παρασκευόπουλος, 1985: 32-34).

Πιο αναλυτικά, η διαισθητική σκέψη είναι η χρήση ενός απλού, «πρωτόγονου» συλλογισμού και η επίμονη αναζήτηση της γνώσης για τον κόσμο. Από την ηλικία περίπου των 4 μέχρι 7 ετών, η περιέργεια του παιδιού φτάνει στο αποκορύφωμά της. Αναζητά συνεχώς απαντήσεις σε ένα μεγάλο εύρος ερωτημάτων και συνεχώς ρωτάει «Γιατί». Παράλληλα το παιδί μπορεί να ενεργεί ως ειδήμων σε συγκεκριμένα θέματα και να αισθάνεται σίγουρο ότι έχει τη σωστή και τελική απάντηση για ένα θέμα. Αν πιεστεί, δεν είναι σε θέση να εξηγήσει πώς γνωρίζει αυτά που λέει ότι γνωρίζει. Με άλλα λόγια, η διαισθητική του σκέψη το κάνει να πιστεύει ότι γνωρίζει τις απαντήσεις σε πολλά ερωτήματα, παρόλο που μάλλον δεν υπάρχει λογική βάση στην αυτοπεποίθησή του ότι γνωρίζει τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος. Αυτό μπορεί να οδηγήσει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας να δηλώσει με βεβαιότητα ότι τα αεροπλάνα πετούν, διότι κινούν τα φτερά τους πάνω-κάτω, όπως τα πουλιά, παρόλο που δεν έχει δει ποτέ τα φτερά του αεροπλάνου να κάνουν αυτή την κίνηση (Feldman, 2011:298).

6.2 Γνωστικός εποικοδομητισμός του Piaget

Η θεωρία του Piaget βασίζεται στην παραδοχή ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι μια ενεργητική και προσαρμοστική διαδικασία. Από τις ερευνητικές του μελέτες γύρω από την εξέλιξη της νοημοσύνης του παιδιού, απορρέει ότι η μάθηση οικοδομείται από τις ίδιες τις ενέργειες του παιδιού πάνω στα πράγματα και στις σχέσεις τους, όταν αυτές τις συντονίζει μεταξύ τους. Ο Piaget υποστήριξε ότι η γνωστική ανάπτυξη και διαμόρφωση των πνευματικών λειτουργιών ή δομών σκέψης (αρίθμηση, ταξινόμηση, αντιστοίχιση κ.λ.π.) προοδευτικά εξελίσσονται διαμέσου της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το φυσικό κόσμο. Κατά τον Piaget δεν υπάρχει κατανόηση χωρίς επινόηση, δηλαδή το παιδί δε μπορεί να είναι παθητικός αποδέκτης έτοιμων και σχηματοποιημένων γνώσεων, αλλά πρέπει να υποβοηθηθεί να οικοδομήσει μόνο του

ικανότητες για μάθηση. Η έμφαση που έδωσε ο Piaget στη δραστηριότητα του παιδιού ως μια προϋπόθεση για την εσωτερίκευση των νοητικών διεργασιών είχε ως αποτέλεσμα να εστιαστεί η προσοχή των παιδαγωγών στην άμεση δράση του παιδιού πάνω στα πράγματα (Κόκκοτας, 2008).

Επιπρόσθετα, η Βοσνιάδου (1992) υποστηρίζει ότι ο Jean Piaget θεωρεί το παιδί σαν ενεργό πλάστη της γνώσης του για την πραγματικότητα. Η γνώση προκύπτει από τις πράξεις του παιδιού πάνω στα αντικείμενα του κόσμου που το περιβάλλει. Το παιδί προσπαθεί ανά πάσα στιγμή να καταλάβει τον εαυτό του, τους άλλους και τον φυσικό κόσμο. Η γνώση που αποκτά με την ενεργητική του συμμετοχή δεν είναι αντίγραφο του εξωτερικού κόσμου, ούτε ένα ξεδίπλωμα έμφυτων ιδεών, αλλά ένα δικό του δημιούργημα, αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης εγγενών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Piaget, 1970, Πιαζέ, 1979 στο Βοσνιάδου, 1992: 14-15).

Κυριότερες αναπτυξιακές ατέλειες της νοημοσύνης του νηπίου

A) Το νήπιο χρησιμοποιεί προέννοιες

Προέννοιες (préconcepts) είναι οι πρώτες αφελείς σημασίες που αποδίδει το παιδί στις λέξεις που χρησιμοποιεί. Οι ατελείς αυτές σημασίες είναι συνήθως συγκεκριμένοι, μονομερείς αντιληπτικοί σχηματισμοί και αυθαίρετες γενικεύσεις. Η προεγνωσιολογική αδυναμία της προσχολικής περιόδου οφείλεται στο γεγονός ότι το νήπιο δεν έχει ακόμη συνειδητοποιήσει ότι τα αντικείμενα ανήκουν σε *κατηγορίες* και ότι κάθε κατηγορία έχει *μέλη*. Δεν έχει οργανώσει ακόμη στη σκέψη του τα αντικείμενα σε ομάδες που διαφέρουν μεταξύ τους και δεν έχει συνειδητοποιήσει ακόμη ότι τα αντικείμενα που ανήκουν στην ίδια ομάδα, παράλληλα με τα *κοινά* χαρακτηριστικά, έχουν και *διαφορετικά* χαρακτηριστικά που τα κάνουν ξεχωριστές ατομικές περιπτώσεις. Οι προέννοιες του νηπίου είναι σύμβολα που δεν είναι ούτε γενικά ούτε ειδικά. Στην έλλειψη αυτή επαρκώς οργανωμένων λογικών κατηγοριών οφείλεται η ασυνέπεια που παρουσιάζει η σκέψη του νηπίου (Παρασκευόπουλος, 1985:34-35).

B) Οι συλλογισμοί του νηπίου είναι μεταγωγικοί

Η σκέψη του νηπίου δεν είναι ούτε επαγωγική (από το μερικό προς το γενικό), ούτε παραγωγική (από το γενικό στο μερικό), αλλά *μ ε τ α γ ω γ ι κ ή* –από το μερικό προς το μερικό, χωρίς επαρκή λογικό σύνδεσμο. Ο *μεταγωγικός συλλογισμός* (transduction) είναι ατελής μορφή συλλογισμού με προέννοιες, αυθαίρετες κρίσεις κατ' αναλογία από προέννοια σε προέννοια. Επίσης εμφανής είναι η τάση του νηπίου για

φαινομενική ερμηνεία της αιτιότητας. Το παιδί πιστεύει ότι όσα συμβαίνουν συγχρόνως συνδέονται με αιτιώδη σχέση (Παρασκευόπουλος, 1985: 36).

Γ) Η σκέψη του νηπίου είναι εγωκεντρική

Η έννοια του εγωκεντρισμού κατέχει κεντρική θέση στα έργα του J. Piaget και ορίζεται γενικά ως αποτυχία διαφοροποίησης υποκειμένου-αντικειμένου, μια «αδιαφοροποίητη κατάσταση πριν την κατάκτηση των πολλαπλών προοπτικών» (Inhelder & Piaget, 1955/1958, σ.345 στο Γαλανάκη, 2003).

Διακρίνουμε δύο είδη εγωκεντρισμού:

α) Τον *άμεσο* εγωκεντρισμό, που είναι η ανεξέλεγκτη υπαγωγή των αντικειμενικών φαινομένων στις προθέσεις και τις επιδιώξεις του παιδιού.

β) Τον *έμμεσο* εγωκεντρισμό που συνίσταται στην ερμηνεία των φαινομένων κατ' αναλογία προς τα προσωπικά βιώματα. Μορφές έμμεσου εγωκεντρισμού είναι ο ανιμισμός (εμφύχωση των ανύχων) και ο ανθρωπομορφισμός (απόδοση ανθρώπινων ιδιοτήτων στα άψυχα) (Παρασκευόπουλος, 1985:36).

Εγωκεντρική σκέψη είναι η σκέψη που αδυνατεί να λάβει υπόψη μας την άποψη του άλλου. Το παιδί προσχολικής ηλικίας δεν μπορεί να κατανοήσει ότι οι άλλοι αντιλαμβάνονται τα πράγματα από διαφορετική σκοπιά από ό,τι το ίδιο. Στην εγωκεντρική σκέψη οφείλεται το ότι τα παιδιά δεν προσέχουν την μη λεκτική συμπεριφορά τους και την επίδραση που αυτή ασκεί στους άλλους (Feldman, 2011:297).

Δ) Επικέντρωση (της αντίληψης): Αυτό που βλέπεις είναι αυτό που νομίζεις

Επικέντρωση είναι η διαδικασία κατά την οποία το παιδί εστιάζει την προσοχή του σε μία μόνον πλευρά του ερεθίσματος και αγνοεί τις άλλες. Το παιδί προσχολικής ηλικίας δεν μπορεί να πάρει υπόψη του όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες σε ένα ερέθισμα (Feldman, 2011:294).

Η σκέψη του νηπίου προσκολλάται κάθε φορά σε ένα μόνο χαρακτηριστικό του προβλήματος και αγνοεί άλλα σημαντικά. Η προσοχή του συγκεντρώνεται σε ένα μόνο στοιχείο, σε μία μόνον πλευρά του προβλήματος, και δεν συνυπολογίζει άλλες ουσιώδεις. Το χαρακτηριστικό το οποίο αιχμαλωτίζει την προσοχή του παιδιού είναι συνήθως ένα περίοπτο αντιληπτικό στοιχείο, που στιγμιαία κυριάρχησε στην αντίληψη του παιδιού. Η μονοσήμαντη αυτή αντιμετώπιση της πραγματικότητας οδηγεί, όπως είναι φυσικό, σε αντιφάσεις και ασυνέπειες. Το νήπιο, κατά την ορολογία του Piaget, δεν μπορεί να «αποκεντρωθεί» (descender), να μην εστιάζει σε ένα μοναδικό

στοιχείο, να συνυπολογίζει πολλές διαστάσεις συγχρόνως και να εξετάζει την αλληλεπίδραση τους.

Η αντίληψη του νηπίου είναι δέσμια των εξωτερικών επιφανειακών χαρακτηριστικών του ερεθίσματος και των άμεσων επιφανειακών τους σχέσεων. Στηρίζεται στα άμεσα αντιληπτικά δεδομένα, χωρίς να προσφεύγει στις προηγούμενες εμπειρίες (αντιληπτικός ρεαλισμός). Κύριο χαρακτηριστικό της αντίληψης του νηπίου είναι ο *συγκρητισμός*: η αντίληψη γίνεται με ολικές απεικονίσεις, χωρίς συγχρόνως να διαφοροποιούνται τα μέρη που συναπαρτίζουν το όλο. Το νήπιο άλλοτε συγκεντρώνει την προσοχή του σε επιμέρους στατικά στοιχεία και άλλοτε αντιμετωπίζει το γεγονός σε ένα αδιαφοροποίητο σύνολο (Παρασκευόπουλος, 1985:39-40, 61).

Η σύγχυση φαινομενικού και πραγματικότητας φαίνεται να διατυπώνεται και από τους Michael Cole και Sheila R. Cole: *«Μια σημαντική εκδήλωση των περιορισμών στη σκέψη των μικρών παιδιών είναι η τάση τους να εστιάζουν την προσοχή του αποκλειστικά στις πιο εντυπωσιακές πλευρές ενός αντικειμένου, δηλαδή στην εμφάνιση του. Ο Piaget πίστευε ότι αυτή η αντιληπτική τάση δυσκολεύει τα μικρά παιδιά να διακρίνουν ανάμεσα στον τρόπο που φαίνονται τα αντικείμενα και στον τρόπο που πραγματικά είναι»*(Cole&Cole, 2002).

Η Γαλανάκη (2003) αναφέρει τον ρεαλισμό ως μια μορφή της εγωκεντρικής σκέψης του νηπίου και συγκεκριμένα την ορίζει ως η τάση του νηπίου να βλέπει τα ψυχικά γεγονότα ή παράγωγα με όρους φυσικούς-υλικούς. Για παράδειγμα, έχει την τάση να ταυτίζει τη σκέψη με την ομιλία, δηλαδή να θεωρεί τη σκέψη σαν ένα χειροπιαστό, υλικό γεγονός παρά σαν μια εσωτερική, ψυχική διεργασία. Η σκέψη είναι μια φωνή που είναι στο στόμα ή μια μικρή φωνή που είναι «πίσω από τα πράγματα». Το όνομα είναι μέρος του αντικειμένου στο οποίο αναφέρεται. Τα όνειρα θεωρούνται ότι είναι χειροπιαστές οντότητες, που βρίσκονται έξω από το παιδί, στο δωμάτιό του, το παιδί δεν μπορεί να διαφοροποιήσει ανάμεσα στο εσωτερικό και στο εξωτερικό (Piaget, 1945/1962 στο Γαλανάκη, 2003).

Συναφής με τον ρεαλισμό είναι η μαγική σκέψη του παιδιού που βρίσκεται στο προσυλλογιστικό στάδιο, η οποία είναι πολύ κοντά στη μαγική σκέψη του πρωτόγονου ανθρώπου (η ανθρώπινη ανάπτυξη παρουσιάζει αναλογίες με την εξέλιξη των κοινωνιών). Κεντρική θέση στον ορισμό της μαγικής σκέψης κατέχει η έννοια της συμμετοχής, που είναι η πίστη ότι δύο όντα ή δύο φαινόμενα είναι είτε ταυτόση-

μα είτε επηρεάζουν άμεσα το ένα το άλλο, μολονότι δεν υπάρχει κάποια αιτιώδης ή τοπική συνάφεια μεταξύ τους. Το παιδί λοιπόν με μαγική σκέψη πιστεύει ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτή τη συμμετοχή για να τροποποιήσει την πραγματικότητα (Piaget, 1923/1929 στο Γαλανάκη, 2003:42, 53,54).

E) Μαθαίνοντας ότι η εμφάνιση-εικόνα μπορεί να είναι απατηλή

Διατήρηση είναι η γνώση ότι οι ιδιότητες των αντικειμένων, όπως η ποσότητα, δεν εξαρτώνται από τις μεταβολές της εμφάνισής τους. Καθώς το παιδί δεν έχει κατανοήσει την έννοια της διατήρησης, δεν μπορεί να αντιληφθεί ότι οι αλλαγές σε μία διάσταση ή ιδιότητα του αντικειμένου (όπως η εμφάνισή του) θα σημαίνουν απαραίτητα ότι αλλάζουν και οι υπόλοιπες διαστάσεις-ιδιότητες του αντικειμένου αυτού (όπως η ποσότητα). Για παράδειγμα, τα παιδιά που δεν έχουν ακόμη κατανοήσει την αρχή της διατήρησης, διαβεβαιώνουν με ευκολία ότι η ποσότητα του υγρού αλλάζει όταν το υγρό μπαίνει σε δοχεία διαφορετικού μέγεθος και σχήματος. Απλούστατα, δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι η αλλαγή στην εμφάνιση δεν σημαίνει απαραίτητα και αλλαγή στην ποσότητα. Επιπρόσθετα, η αδυναμία για κατανόηση της αρχής της διατήρησης φαίνεται και στον τρόπο που κατανοούν το χώρο (Feldman, 2011:295).

Αφομοίωση και συμμόρφωση

Σύμφωνα με τον J. Piaget (1896-1980), οι ιδέες των παιδιών αποτελούν ένα γνωστικό σύστημα που έχει μιαν ορισμένη λογική ενότητα, μια δομή. Οι γνωστικές δομές (cognitive structures), δεν παραμένουν οι ίδιες, αλλά αλλάζουν καθώς το παιδί προσπαθεί να προσαρμοστεί καλύτερα στο περιβάλλον του. Οι γνωστικές αλλαγές γίνονται αντιληπτές από τον Piaget σε δομικές αλλαγές που καθορίζουν ποιοτικά διαφορετικά στάδια ή περιόδους ανάπτυξης.

Ο Piaget περιγράφει δύο διαδικασίες μέσα από τις οποίες επιτελείται η αλλαγή της δομής των γνώσεων: την *αφομοίωση* και την *συμμόρφωση*. Η αφομοίωση είναι η διαδικασία με την οποία καινούριες πληροφορίες ενσωματώνονται στις προϋπάρχουσες δομές γνώσεων. Η συμμόρφωση είναι η διαδικασία με την οποία οι δομές των γνώσεων τροποποιούνται για να προσαρμοστούν στις καινούριες καταστάσεις. Η αφομοίωση και η συμμόρφωση είναι ως ένα βαθμό αντίθετες δυνάμεις. Η μία ωθεί προς την αλλαγή (συμμόρφωση), ενώ η άλλη επιδιώκει τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης (αφομοίωση). Για να μπορέσει να λειτουργήσει ένα σύστημα, οι δύο αυτές αντίθετες δυνάμεις πρέπει να εξισορροπούνται. Γι' αυτό ο Piaget έχει προτείνει

κι έναν άλλο μηχανισμό, το μηχανισμό της αυτορύθμισης ή εξισορρόπησης. Η εξισορρόπηση είναι μια προοδευτική διαδικασία που επιτυγχάνεται με τη συνεχή αντιστάθμιση του υποκειμένου στα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται, και την προσπάθεια για το σχηματισμό ενός γνωστικού συστήματος το οποίο χαρακτηρίζεται από εσωτερική συνέπεια και συνάφεια (Βοσνιάδου, 1994:15).

Γλώσσα και σκέψη

Ο Piaget υποστήριξε ότι η γλώσσα και η σκέψη είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους και ότι η πρόοδος στη γλώσσα που χαρακτηρίζει την προσχολική περίοδο αντικατοπτρίζει τις σημαντικές βελτιώσεις στον τρόπο σκέψης που εμφανίζονται περί το τέλος της αισθησιοκινητικής περιόδου. Η χρήση της γλώσσας επιτρέπει στο παιδί να επεκτείνει τη σκέψη του πέραν του παρόντος, στο μέλλον. Κατά συνέπεια, αντί να περιορίζεται στο άμεσο «εδώ και τώρα», το παιδί είναι ικανό, μέσω της γλώσσας να συλλαμβάνει νοητικά μελλοντικές πιθανότητες με τη μορφή φαντασιώσεων και ρεμβασμών. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν οι βελτιωμένες γλωσσικές ικανότητες του παιδιού επιφέρουν τη βελτίωση στον τρόπο σκέψης ή συμβαίνει το αντίθετο. Το ερώτημα αυτό – κατά πόσον η σκέψη καθορίζει τη γλώσσα ή η γλώσσα καθορίζει τη σκέψη- αποτελεί ένα από τα διαρκή και αμφιλεγόμενα ζητήματα στην ψυχολογία. Η απάντηση που έδωσε ο Piaget ήταν ότι η γλώσσα αναπτύσσεται μέσω της νοητικής ανάπτυξης και όχι το αντίθετο (Feldman, 2011:293-294).

6.3 Κοινωνικός εποικοδομητισμός του Vygotsky

Η πολιτισμική – ιστορική θεωρία του Vygotsky εμφανίστηκε ως προσπάθεια διερεύνησης των αιτιών της μεθοδολογικής κρίσης της Ψυχολογίας και επεξεργασίας στρατηγικής και τακτικής υπέρβασής της.

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η μάθηση και η γνωστική εξέλιξη του ατόμου είναι κοινωνικά προσδιορισμένες. Η αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον έχει σημαντικότερη επίδραση στη διαμόρφωση της γλώσσας, της σκέψης και τελικά της προσωπικότητάς του (Σολομωνίδου, 1999 στο Κόκκοτας, 2008) . Τρία θέματα ενοποιούν την, μάλλον πολύπλοκη, θεωρία του Vygotsky . Το πρώτο είναι η σπουδαιότητα της πολιτισμικής παράδοσης, το δεύτερο είναι ο κεντρικός ρόλος της γλώσσας και το τρίτο είναι αυτό που ο Vygotsky ονομάζει «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης».

Τρεις βασικές υποθέσεις του Vygotsky :

1. Το κοινωνικό περιβάλλον

- ◆ Η κοινότητα θέτει έναν κεντρικό ρόλο.
- ◆ Οι άνθρωποι του στενού περιβάλλοντος του μαθητή επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο που αυτός βλέπει τον κόσμο.

2. Εργαλεία και γνωστική ανάπτυξη.

- ◆ Το είδος και η ποιότητα αυτών των εργαλείων καθορίζεται από τον τύπο και ρυθμό της ανάπτυξης.
- ◆ Τα εργαλεία είναι δυνατόν να περιλαμβάνουν : σπουδαίους ενήλικες για το μαθητή, γλώσσα, πολιτισμική παράδοση.

3. Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης.[Κόκκοτας, 2008:45].

Για τον Vygotsky, λοιπόν, η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορικοκοινωνική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο συντελείται. Συνεπώς, δεν είναι τα ατομικά νοητικά εργαλεία που είναι τα πρωτεύοντα στο φαινόμενο της μάθησης, όπως ιδιαίτερα στην κλασική της μορφή, υποστηρίζει η γνωστική σχολή, αλλά «η διαμεσολάβηση των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτισμικών εργαλείων και η εσωτερίκευση των σημασιών με τις οποίες αυτά είναι φορτισμένα». Η διαφορά είναι ότι στη μεν θεωρία του Piaget η αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνικού περιβάλλοντος παίζει επικουρικό ρόλο, στο δε κοινωνικό εποικοδομητισμό παίζει τον κυρίαρχο ρόλο, δε διευκολύνει απλώς τη μάθηση, τη δημιουργεί (Μανώλης, χ.χ.).

Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης.

Πολύ σημαντική στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky είναι η έννοια της *Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης* (Z.E.A.- Zone of Proximal Development – Z.P.D.), της οποίας βασικός άξονας είναι η κρίσιμη διαμεσολαβητική λειτουργία του περιβάλλοντος και των ατόμων που προσφέρουν στο παιδί βοήθεια για την ανάπτυξή του αυτή.

Συνοπτικά Z. E. A. είναι η απόσταση μεταξύ του επίπεδου ανάπτυξης στο οποίο το παιδί βρίσκεται σε μια γνωστική περιοχή - αυτών που το παιδί μπορεί να επιτύχει από μόνο του - και του επιπέδου που το παιδί μπορεί να φτάσει αν βοηθηθεί από κάποιους πιο έμπειρους ενήλικους ή συνομήλικους.

Κάθε παιδί, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται είναι ικανό να επιτύχει κάποια πράγματα από μόνο του, κατά τη διαδικασία της επίλυσης προβλημά-

των. Μπορώντας όμως εν δυνάμει να επιτύχει ένα ανώτερο επίπεδο, διαθέτοντας αυτή τη Ζ. Ε. Α., θα προχωρήσει παραπάνω, αν βοηθηθεί γνωστικά από κάποιους, ενήλικες ή συνομήλικούς του και εσωτερικεύσει τα αντίστοιχα νοήματα τότε και η Ζ. Ε. Α. θα μετακινηθεί προς επόμενες περιοχές (Μανώλης, χ.χ.).

Η βοήθεια ή οι οδηγίες που προσφέρονται από τους άλλους έχει ονομαστεί *παροχή στήριξης*. Η παροχή στήριξης είναι η υποστήριξη για μάθηση και επίλυση προβλημάτων, που ενθαρρύνει την ανεξαρτησία και την ανάπτυξη (Puntambekar & Hub-scher, 2005 στο Feldman, 2011:306). Κατά τον Vygotsky, η διαδικασία παροχής στήριξης (scaffolding) όχι μόνον βοηθά το παιδί να επιλύει συγκεκριμένα προβλήματα αλλά ενισχύει, επίσης, τη συνολική γνωστική του ανάπτυξη.

Ένα βασικό στοιχείο της βοήθειας που προσφέρουν τα ικανότερα άτομα (γονείς, εκπαιδευτικοί) σε αυτούς που μαθαίνουν είναι τα πολιτισμικά εργαλεία. Τα *πολιτισμικά εργαλεία* μπορούν να είναι υλικά, πραγματικά αντικείμενα (όπως μολύβια, χαρτί, κομπιουτεράκια, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.ο.κ.), αλλά και εννοιολογικά, όπως ένα πλαίσιο αρχών και αντιλήψεων για την επίλυση προβλημάτων. Το εννοιολογικό αυτό πλαίσιο περιλαμβάνει τη γλώσσα που χρησιμοποιείται σε μια κοινωνία, το αλφαβητικό και το αριθμητικό σύστημα, τα μαθηματικά και επιστημονικά συστήματα, ακόμη και το θρησκευτικό σύστημα.. Αυτά τα πολιτισμικά εργαλεία αφενός προσφέρουν το μέσον, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει το παιδί να ορίσει και να επιλύσει συγκεκριμένα προβλήματα και αφετέρου διαμορφώνουν ένα ψυχοπνευματικό πλαίσιο αναφοράς που προάγει τη γνωστική του ανάπτυξη. Το είδος των εργαλείων που έχουν στη διάθεσή τους τα παιδιά για να επιλύσουν προβλήματα και να διεκπεραιώσουν έργα-θέματα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνουν (Feldman, 2011:306-308).

6.4 Η ανάπτυξη της ηθικότητας

Η ανάπτυξη της ηθικότητας αναφέρεται στις αλλαγές στην αίσθηση που έχουν οι άνθρωποι για τη δικαιοσύνη και για το τι είναι σωστό και τι λάθος, καθώς και στις αλλαγές στη συμπεριφορά σε θέματα ηθικής. Οι ερευνητές του χώρου έχουν μελετήσει την ανάπτυξη της ηθικότητας σε συνάρτηση με τις σκέψεις του παιδιού για την ηθική, τις αντιλήψεις για ηθικά παραπτώματα και τη συμπεριφορά του, όταν έρχεται αντιμέτωπο σε θέματα ηθικής. Στην πορεία μελέτης αυτού του θέματος έχουν δια-

μορφωθεί και υιοθετηθεί ποικίλες προσεγγίσεις (Langford, 1995, Gruses & Kuczynski, 1997 στο Feldman, 2011:349).

6.4.1 Οι απόψεις του Piaget για την ανάπτυξη της ηθικότητας

Ο Piaget ήταν από τους πρώτους που υποστήριξε ότι η ανάπτυξη της ηθικότητας, όπως και η γνωστική ανάπτυξη, προχωρεί με τη μορφή σταδίων. Το πρώτο στάδιο, που μας ενδιαφέρει στην παρούσα έρευνα, το ονόμασε *ετερόνομη ηθική*, χαρακτηρίζεται από μια γενική μορφή ηθικής σκέψης, κατά την οποία το παιδί θεωρεί τους ηθικούς κανόνες αμετάβλητους και απαραβίαστους. Σε αυτό το στάδιο, που διαρκεί περίπου από το 4^ο μέχρι το 7^ο έτος το παιδί παίζει με τρόπο άκαμπτο, θεωρώντας πως υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος για να παίζει ένα παιχνίδι και πως όλοι οι άλλοι τρόποι είναι λανθασμένοι. Όμως παράλληλα, το παιδί αυτής της ηλικίας δεν έχει ακόμα κατανοήσει πλήρως την έννοια του κανόνα στο παιχνίδι. Επομένως, μια ομάδα παιδιών μπορεί να παίζουν μαζί, αλλά το κάθε παιδί να ακολουθεί διαφορετικούς κανόνες. Παρόλα αυτά, τα παιδιά απολαμβάνουν το κοινό παιχνίδι, γιατί υποστηρίζει ότι σε αυτές τις περιπτώσεις, όλα τα παιδιά μπορούν να «κερδίσουν» στο παιχνίδι, διότι η νίκη ισοδυναμεί με τη χαρά του παιχνιδιού και όχι με πραγματικό ανταγωνισμό με τους άλλους.

Ο Piaget χρησιμοποιεί ένα παράδειγμα δύο ιστοριών, όπου με λίγα λόγια στην πρώτη περίπτωση ένα παιδί σπάζει δεκαπέντε ποτήρια άθελά του γιατί βρίσκονταν σε ένα δίσκο πίσω από την πόρτα και δεν το γνώριζε, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ένα παιδί, εκμεταλλευόμενος την απουσία της μητέρας του από το σπίτι, στην προσπάθειά του να φτάσει το βάζο με την μαρμελάδα από το ντουλάπι, ρίχνει ένα ποτήρι και το σπάει. Ο Piaget βρήκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που βρίσκονται στο στάδιο ετερόνομης ηθικής κρίνουν περισσότερο αρνητικά το παιδί που έσπασε τα δεκαπέντε ποτήρια στην πρώτη ιστορία από ό,τι το παιδί στη δεύτερη ιστορία που έσπασε μόνον ένα ποτήρι. Δηλαδή τα παιδιά στο στάδιο ετερόνομης ηθικής δεν λαμβάνουν υπόψη την πρόθεση του παιδιού.

Επιπρόσθετα το παιδί σε αυτό το στάδιο πιστεύει στη σύμφυτη δικαιοσύνη, η οποία είναι η άποψη- ιδέα ότι η παραβίαση των κανόνων επισύρει την άμεση τιμωρία. Το παιδί προσχολικής ηλικίας θεωρεί ότι, αν κάνει κάτι κακό, θα τιμωρηθεί αμέσως- ακόμη και αν κανείς δεν το δει να προβαίνει στην «κακή» πράξη.

Στις απόψεις αυτές της θεωρίας του Piaget υπάρχουν πρόσφατες έρευνες που αποδεικνύουν ότι υποεκτίμησε την ηλικία στην οποία αναπτύσσεται η ικανότητα του παιδιού να επιλύει προβλήματα ηθικής. Είναι πλέον σαφές ότι το παιδί προσχολικής ηλικίας κατανοεί την έννοια της πρόθεσης-σκοπιμότητας περί το 3^ο έτος. Συγκεκριμένα, όταν τίθενται ηθικά ερωτήματα που δίνουν έμφαση στην πρόθεση, το παιδί προσχολικής ηλικίας θεωρεί ότι το άτομο που έχει σκόπιμα κακή συμπεριφορά είναι περισσότερο «κακό» από ό,τι το άτομο που η συμπεριφορά του είναι ακούσια κακή, παρόλο που μπορεί να έχει προκαλέσει περισσότερη «ζημιά». Επιπλέον, από το 4^ο έτος το παιδί θεωρεί το σκόπιμο ψέμα ως κακή συμπεριφορά (Yuill & Perner, 1988, Bussey, 1992 στο Feldman, 2011:350-351).

6.4.2 Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης για την ανάπτυξη της ηθικότητας

Ενώ ο Piaget έδωσε έμφαση στο πώς οι περιορισμοί στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού οδηγούν σε συγκεκριμένα είδη ηθικής *συλλογιστικής*, οι προσεγγίσεις της κοινωνικής μάθησης εστιάζουν περισσότερο στον τρόπο που το περιβάλλον, μέσα στο οποίο λειτουργεί το παιδί προσχολικής ηλικίας, συμβάλλει στην εμφάνιση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, δηλαδή συμπεριφοράς που βοηθά και ωφελεί τους άλλους (Eisenberg et al., 1999, Eisenberg, 2004 στο Feldman, 2011:351).

Ωστόσο οι προσεγγίσεις της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζουν ότι το παιδί μαθαίνει να λειτουργεί με ηθικό τρόπο και πιο έμμεσα, παρατηρώντας δηλαδή τη συμπεριφορά των άλλων, που ονομάζονται *πρότυπα συμπεριφοράς* (Bandura, 1977 στο Feldman, 2011). Το παιδί μιμείται τη συμπεριφορά τη συμπεριφορά των προτύπων, τα οποία επιβραβεύονται για τη συμπεριφορά τους και τελικά μαθαίνει και το ίδιο να αναπαράγει τη συμπεριφορά.

Πρέπει να τονιστεί ότι το παιδί δεν μιμείται απλώς, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη, μια συμπεριφορά που επιβραβεύεται. Η παρατήρηση της ηθικής συμπεριφοράς των άλλων υπενθυμίζει στο παιδί τους κανόνες της κοινωνίας για τη σημασία που έχει η ηθική συμπεριφορά, όπως αυτή μεταβιβάζεται από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και άλλα σημαντικά πρόσωπα. Το παιδί παρατηρεί πώς συνδέονται μεταξύ τους ορισμένες καταστάσεις με συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς. Αυτό αυξάνει τις πιθανότητες τις πιθανότητες αναπαραγωγής παρόμοιας συμπεριφοράς σε παρόμοιες καταστάσεις.

Επομένως, η μίμηση προτύπου προετοιμάζει το παιδί για την ανάπτυξη γενικότερων κανόνων και αρχών, μια διαδικασία που ονομάζεται αφαιρετική μίμηση προτύπου. Το παιδί στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, αντί να παρατηρεί και να μιμείται πάντοτε ορισμένες μορφές συμπεριφοράς των προτύπων, αρχίζει να διαμορφώνει γενικές αρχές οι οποίες διέπουν τη συμπεριφορά που παρατηρεί. Αφού έχει παρατηρήσει περιπτώσεις όπου το πρότυπο συμπεριφοράς επιβραβεύεται, επειδή έχει λειτουργήσει με έναν ηθικά επιθυμητό τρόπο, το παιδί αρχίζει να καταλήγει σε συμπεράσματα και να μαθαίνει τις γενικές αρχές της ηθικής συμπεριφοράς (Bandura, 1991 στο Feldman, 2011:352).

7. Η συμβολή του παραμυθιού στην προσωπικότητα του παιδιού

Παρόλο που το παραμύθι, όπως δέχονται οι περισσότεροι μελετητές, είναι προϊόν μεταβατικής περιόδου, κατά την οποία ο άνθρωπος διολισθαίνει από τη μαγική αντίληψη του κόσμου σε μια πιο ορθολογική, αυτό δεν παύει να εκφράζει έναν προ-ορθολογικό κόσμο και τρόπο σκέψης, ανάλογο με εκείνον του παιδιού, όπου τα όρια μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας δεν είναι απόλυτα δεδομένα. Ακόμη καλύτερα, στο παραμύθι, πραγματικό και εξωπραγματικό συνδιαλέγονται επιζητώντας την αποδοχή, εκ μέρους μας, μιας άλλης λογικής την οποία δεχόμαστε χωρίς και να ασπαζόμαστε (Τοντόρωφ στο Τσατσούλης, 1996 : 284).

Για αυτό, όλοι επισημαίνουν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του παραμυθιού για την παιδική ηλικία. *«Μεγάλη είναι επίσης η προσφορά του παραμυθιού στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, κυρίως του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η αφήγηση παραμυθιών στα παιδιά ευρύνει το πλάτος των βασικών ιδεών του Αγαθού και του Κακού και συμπληρώνει τον πρώτο ηθικό κώδικα του μικρού παιδιού»*. Με τον τρόπο αυτόν μετατοπίζεται ο στόχος της αφήγησης από την ψυχαγωγία στη διαπαιδαγώγηση (Αυδίκος, 1996: 270).

Το λαϊκό παραμύθι αποτελεί σύμφωνα με τους ανθρωπολόγους μια βασική μορφή έκφρασης που λειτουργεί χωρίς αλλαγές και ουσιαστικές παρεμβάσεις με ατόφιο το περιεχόμενο και τη μορφή στην παιδική ψυχή (Bettelheim, 1989·Καρακίτσιος, 2010:194).

Τα λαϊκά παραμύθια λειτουργούν σαν ένας μαγικός καθρέφτης, που μέσα σε αυτόν τα παιδιά βλέπουν ότι η ζωή δεν είναι απαλλαγμένη συγκρούσεων, είτε εντός

είτε εκτός οικογενείας, ούτε και διαφορούμενων καταστάσεων, ότι ο πόνος, η θλίψη, το πένθος, η αγάπη, το μίσος, η ζήλια, ο φόβος είναι υπαρκτά συναισθήματα και ταυτόχρονα τους δίνουν την ελπίδα ότι μπορούν να βρουν πάντα μια διέξοδο στις δύσκολες καταστάσεις και μια λύση στις συγκρούσεις αυτές. Έτσι, μέσα από τη λειτουργία τους αυτή, ως αφηγηματικό είδος, τα παραμύθια, προετοιμάζουν την είσοδο του παιδιού στον κόσμο, λειτουργούν, θα λέγαμε, κατά κάποιον τρόπο, ως μεταβατικά αντικείμενα.

Τα παραμύθια περιέχουν εν σπέρματι πολλά ψυχολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί στην ανάπτυξή του: σχέσεις με τους γονείς, οιδιπόδειες συγκρούσεις, ανταγωνισμούς μεταξύ αδερφών, τέλος το μεγάλο πρόβλημα τίθεται στην ανθρώπινη ύπαρξη, την εγκατάλειψη της μητέρας και του πατέρα και τη συγκρότηση μιας αυτόνομης προσωπικότητας. Αναπτύσσουν, επομένως, την ψυχική πραγματικότητα του παιδιού.

Όπως κάθε καλλιτεχνικό δημιούργημα, το παραμύθι υπέχει διαφορετικό νόημα για κάθε άτομο, καθώς και διαφορετικό νόημα για το ίδιο το άτομο σε διάφορες περιόδους της ζωής του. Το παιδί προσλαμβάνει διάφορες και διαφορετικές έννοιες του ίδιου παραμυθιού ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κάθε φορά. Οι φαντασιώσεις ενός παιδιού είναι οι σκέψεις του. Τα παραμύθια αποτελούν λοιπόν έναν τρόπο αφ' ενός να θέτει σε τάξη τις σκέψεις του παίζοντας με αυτές και αφ' ετέρου να καταλαβαίνει τον κόσμο γύρω του και εντός του (Αναγνωστοπούλου 2001: 374-375).

Ποια όμως είναι η συμβολή των παραμυθιών στην αναζήτηση νοήματος της ζωής; Γνωρίζουμε ότι η μεγαλύτερη ανάγκη των ανθρώπων και το δυσκολότερο καθήκον είναι να ανακαλύψουν το νόημα της ζωής. Κανείς δεν κατανοεί το νόημα της ζωής του ξαφνικά, αντίθετα το επίτευγμα αυτό είναι αποτέλεσμα συνεχούς εξέλιξης. Η σοφία δομείται βήμα -βήμα και μέσα από τις εμπειρίες μας στον κόσμο. Κατά συνέπεια δε μπορούμε να περιμένουμε το μυαλό των παιδιών μας, να λειτουργεί όπως το δικό μας, ούτε να θέλουμε να δεχτούν αυτά που τους υπαγορεύουμε από τις εμπειρίες μας ως δεδομένα, γιατί και αυτά έχουν την ανάγκη να ακολουθήσουν τη δική τους πορεία προς την ώριμη κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου. Μπορούμε όμως να τα βοηθήσουμε να βρουν το νόημα της δικής τους ζωής. Για να κρατήσει μια ιστορία το ενδιαφέρον του παιδιού πρέπει να το διασκεδάσει και να ξυπνά την περιέργειά του, λέει ο Bruno Bettelheim. Για να πλουτίσει τη ζωή του πρέπει να κε-

ντρίζει τη φαντασία του , να βοηθά να αναπτύξει τη νόησή του και να ξεκαθαρίσει τα συναισθήματά του, να εναρμονίζεται με τα άγχη και τις προσδοκίες του, ενώ συγχρόνως να υποδεικνύει λύσεις στα προβλήματά του. Με λίγα λόγια, πρέπει να σχετίζεται ταυτόχρονα με όλες τις πλευρές της προσωπικότητας του, χωρίς να υποτιμά, αλλά αντίθετα, αναγνωρίζοντας πλήρως τη σοβαρότητα των δυσκολιών του να προωθεί την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στο μέλλον. Όλα αυτά τα παιδιά μπορούν να τα πάρουν από τα παραμύθια (Καραμανιάν, 2002).

Σύμφωνα με το ψυχαναλυτικό μοντέλο προσέγγισης, τα παραμύθια μεταφέρουν σημαντικά μηνύματα στο συνειδητό, στο προσυνειδητό και στο ασυνειδητό. Όπως ξετυλίγονται οι ιστορίες των παραμυθιών, ενσαρκώνουν τις πιέσεις του Εκείνου (id), επιτρέπουν την αναγνώρισή τους και υποδεικνύουν δρόμους για την ικανοποίηση των πιέσεων που, όμως, ευθυγραμμίζονται με τις απαιτήσεις του Εγώ (Ego) και του Υπερεγώ (Superego).

Με απλά λόγια, τα παραμύθια μιλούν για τα υπαρξιακά άγχη και διλήμματα του παιδιού και απευθύνεται άμεσα σε αυτά. Συγκεκριμένα απευθύνεται στην ανάγκη να μας αγαπούν, στην αγάπη για τη ζωή και στο φόβο του θανάτου, δίνοντας συγχρόνως λύσεις σε πιεστικές δυσκολίες που αντιστοιχούν στο επίπεδο κατανόησης των παιδιών.

Η δομή και μορφή των παραμυθιών δίνει στο παιδί υλικό μα εικόνες που προσφέρουν νέες διαστάσεις στη φαντασία του, τις οποίες στην πραγματικότητα θα ήταν δύσκολο να ανακαλύψει μόνο του. Με αυτές τις εικόνες το παιδί μπορεί να δομήσει τις ονειροπολήσεις του και να προσανατολιστεί καλύτερα στη ζωή του.

Επιπρόσθετα, σε όλα τα παραμύθια το καλό και το κακό συνυπάρχουν και παίρνουν τη μορφή κάποιων προσώπων και των πράξεών τους . Δηλαδή, όπως ακριβώς συμβαίνει στη ζωή όπου το καλό και το κακό είναι πανταχού παρόντα και η ροπή προς αυτά υπάρχει στον κάθε άνθρωπο. Δεν είμαστε πάντα καλοί ή πάντα κακοί άνθρωποι, μπορούμε να είμαστε και καλοί και κακοί και αυτός ο δυϊσμός θέτει το ηθικό πρόβλημα και απαιτεί πάλι για την επίλυσή του.

Στα περισσότερα παραμύθια το κακό δε στερείται ελκυστικών στοιχείων. Για παράδειγμα, το κακό συχνά συμβολίζεται από το δράκο ή το δυνατό γίγαντα, τη δύναμη της μάγισσας ή την πανούργα βασίλισσα. Μάλιστα πολλές φορές προσωρινά υπερισχύει, όπως οι μοχθηρές αδερφές της Σταχτοπούτας. Υπάρχει όμως η πεποίθηση

ότι με το να κάνεις κακό δεν κερδίζεις και γι αυτό ο κακός βγαίνει πάντα χαμένος. Την ηθική δεν την προωθεί το γεγονός ότι η αρετή κερδίζει στο τέλος, αλλά ότι ο ήρωας είναι πιο ελκυστικός για το παιδί που ταυτίζεται μαζί του σε όλους τους αγώνες του. Μέσω της ταύτισης το παιδί φαντάζεται ότι περνά μαζί με τον ήρωα όλες τις δοκιμασίες και θριαμβεύει μαζί του. Το παιδί κάνει μόνο του την ταύτιση και οι εσωτερικοί και εξωτερικοί αγώνες του ήρωα αποτυπώνουν σε αυτόν το ηθικό δίδαγμα.

Τα πρόσωπα στα παραμύθια δεν έχουν καλές και κακές ιδιότητες ταυτόχρονα, όπως όλοι έχουμε στην πραγματικότητα. Επειδή η πόλωση κυριαρχεί στο μυαλό του παιδιού, επικρατεί και στα παραμύθια. Ένα πρόσωπο είναι είτε καλό είτε κακό, ποτέ κάτι ενδιάμεσο. Για παράδειγμα η μία αδερφή είναι ενάρετη και εργατική, οι άλλες κακές και τεμπέλες. Ο ένας γονιός είναι καλός, ο άλλος κακός. Η παράθεση αντιθέτων επιτρέπει εύκολα στο παιδί να κατανοήσει τη μεταξύ τους διαφορά, πράγμα που θα δυσκολευόταν να κάνει αν τα πρόσωπα ήταν πιο κοντά στη ζωή. Επιπλέον οι επιλογές του παιδιού στηρίζονται όχι τόσο στο σωστό έναντι του λανθασμένου, αλλά κυρίως στο ποιο πρόσωπο του είναι συμπαθητικό και ποιο αντιπαθητικό. Όσο πιο απλός και ευθύς είναι ένας καλός χαρακτήρας, τόσο ευκολότερο είναι να ταυτιστεί το παιδί μαζί του και να απορρίψει το κακό. Ταυτίζεται με τον καλό ήρωα όχι λόγω της καλοσύνης του, αλλά γιατί η κατάσταση του ήρωα ασκεί πάνω του θετική έλξη (Καραμανιάν, 2002).

Ειδικότερα τα μαγικά παραμύθια των οποίων τα βασικά χαρακτηριστικά – ανιμισμός, εγωκεντρισμός, ο τελικός θρίαμβος του καλού στο κακό, η μονολιθικότητα των ηρώων- είναι κοινός τόπος με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ψυχής βοηθούν τα παιδιά να αναπτύσσουν τη φαντασία τους, να εναρμονίζονται με τα άγχη τους, να ξεκαθαρίζουν τα συναισθήματά τους, να αναγνωρίζουν τις υπαρξιακές τους δυσκολίες και να υποδεικνύουν τόσο προσωρινές όσο και διαρκείς λύσεις στα προβλήματα που τα αναστατώνουν, μέσα από τους ήρωες των ιστοριών θέτοντας σε λειτουργία το μηχανισμό της προβολής και της ταύτισης. Με άλλα λόγια η ταύτισή των παιδιών με τους ήρωες τα επιτρέπει να αναγνωρίσουν, να μάθουν και να δοκιμάσουν τρόπους επίλυσης των εσωτερικών συγκρούσεων τους και εκεί ακριβώς βρίσκεται η μεγάλης σημασίας εκπαιδευτική και διδακτική αξία του παραμυθιού.

8. Η σχέση του παραμυθιού με την πραγματικότητα

Το παραμύθι αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με έναν δικό του τρόπο. Στο παραμύθι υπάρχει ο κόσμος, αλλά μ' έναν ιδιαίτερο τρόπο. Μετασχηματίζει τον κόσμο. Το παραμύθι λοιπόν έχει μια ιδιόμορφη σχέση με την πραγματικότητα, μια σχέση που φτάνει στην υπερφυσικότητα και στο μαγικό. Ο Μέγας παρατηρεί: *«Ο κόσμος του παραμυθιού είναι φανταστικός, εντελώς ιδιόρρυθμος, αυτόχρομα ονειρώδης, δεν έχει σχέση με την πεζότητα. Τον χαρακτηρίζει η παιδική αντίληψις, δηλ. παρουσιάζει τα γεγονότα όπως τα βλέπει η φαντασία του παιδιού που στερείται της πείρας της ζωής»*. Είναι ταυτόχρονα μια σχέση που καταργεί την απόσταση ανάμεσα στον πραγματικό και τον υπερφυσικό κόσμο. Οι ήρωες του παραμυθιού είναι επίπεδοι. Δεν έχουν εσωτερικότητα. Είναι αυτό που ο Lüthi ονόμασε *Depthlessness* και *AbstractStyle*. Οι ήρωες δεν έχουν συναισθήματα, «υποκειμενικό βάθος», κατά τον Μερακλή. Αυτό το γεγονός καθορίζει και το σπουδαιότερο, ίσως γνώρισμα του παραμυθιού, την απόδοση των συναισθημάτων, των διαπροσωπικών σχέσεων, του εσωτερικού κόσμου με δράση. Πρόκειται για μια διαδικασία «αντικειμενικοποίησης του υποκειμενικού κόσμου» (Αυδίκος, 1997:36-37).

Έτσι η δύναμη των παραμυθιών έγκειται στο γεγονός ότι ερεθίζει τη φαντασία των μικρών παιδιών και των μεγάλων ανθρώπων ώστε να ζήσουν το μυθώδη καιρό της φανταστικής δημιουργίας, που αφηγείται τις ταπεινές και μαγικές περιπέτειες των ανθρώπων που προέρχονται από κάθε μεριά του κόσμου, έζησαν σε κάποια χρονική συγκεκριμένη χρονική στιγμή και προσπάθησαν να επινοήσουν την πραγματικότητα για να την αντιμετωπίσουν καλύτερα. Για αυτό το λόγο πιστεύω, λέει ο Ζαν (1996), μέσα από τα βάθη της ψυχής μου ότι η κοινή μας γλώσσα, μέσα στην ποικιλία της μουσικής της, διαθέτει μια διπλή λειτουργία: τη λειτουργία της αδιαφάνειας, με την οποία οι «λέξεις της φυλής» ανοίγουν στο σώμα μας και την ψυχή μας πηγάδια καθάρια και σκιερά από όπου αναβλύζει η ποίηση τη λειτουργία της διαφάνειας, με την οποία «οι αφηγήσεις του κόσμου» αγγίζουν, μέσα στα παραμύθια, τη μαγεία που μας επιτρέπει να ζήσουμε την παιδική μας ηλικία και να οραματιστούμε τις ενέργειες που θα πραγματοποιήσουμε μελλοντικά (Ζαν, 1996:315).

9. Η λειτουργική διάσταση της εικονογράφησης

Η εικονογραφία είναι για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ένας αναπαραστατικός κώδικας ερμηνείας του κόσμου. Η εικόνα έλκει με μοναδικό τρόπο το παιδί. Το εντυπωσιάζει, το διεγείρει, το πληροφορεί, προκαλεί το λόγο, καθώς η ίδια είναι ο λόγος που πολλές φορές σχεδιάζεται πάνω στην εικόνα (Τσιλιμένη, 1996:471).

Οι εικόνες βοηθούν το παιδί να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του κάνοντάς τον πιο οικείο. Οι εικόνες μας παρέχουν τη δυνατότητα να αισθανθούμε από τη μια ότι κατέχουμε τις ψυχικές ή υλικές μας εμπειρίες και από την άλλη ότι ανήκουμε μέσα στον κόσμο που μας περιβάλλει (Αναγνωστοπούλου, 2005:111). Είναι λοιπόν το ιδανικό μέσον μετάδοσης πληροφορίας στα παιδιά που ακόμα δεν έχουν κατακτήσει το γραπτό λόγο, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα να αποδεσμευτεί η γνώση από τα χωροχρονικά δεσμά. Επιπρόσθετα, η χρήση της εικόνας στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών συμβάλλει στην επίσπευση της αφαιρετικής ικανότητας και του συμβολισμού. Βασική λειτουργία της είναι η δημιουργία κώδικα σημείων αναγνώρισης που συσχετίζει τη μορφή με το περιεχόμενο, δηλαδή το σημαίνον με το σημαινόμενο. Το παιδί σε αυτή την περίοδο της ζωής του έχει ανάγκη να διευθετήσει το χάος των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Η συσχέτιση της όποιας εμπειρίας έχει αποκομίσει με τη δράση του, συναντάει έναν κώδικα με αφαιρετική λειτουργία κάθε είδους (Κιτσαράς, 1989 στο Στεφάνου & Μητούλας, 2005:133).

Ο αναγνώστης, μέσα στη συνάντησή του με το λογοτεχνικό κείμενο, θέτει σε κίνηση τις γνώσεις του, τις δομές κατανόησης, τη γνώση του κόσμου που έχει ήδη, τις προηγούμενες αναγνώσεις του, την ευαισθησία και τη φαντασία του. Το κείμενο με τη σειρά του, δρα πάνω στον αναγνώστη-παιδί αυξάνοντας ή και τροποποιώντας τις αναπαραστάσεις που ήδη έχει, διεγείροντας τη φαντασία του, αφυπνίζοντας ή αυξάνοντας την ευαισθησία του. Η παραγωγή νοήματος και σημασίας γεννάται έτσι από τη διεργασία κειμένου και αναγνώστη-μαθητή.

Οι λογοτεχνικές ιστορίες που ακούν ή αργότερα διαβάζουν, επιτρέπουν στο παιδί την πρώτη του επαφή με τις σύνθετες λειτουργίες του χρόνου της αφήγησης και με ποικίλες γλωσσολογικές καταστάσεις που ευνοούν στη συνέχεια στη μάθηση του γραπτού λόγου. Η επανάγνωση, δηλαδή η συχνή αιτούμενη από τα παιδιά επανάληψη της ίδιας ιστορίας, εκτός από την ασφάλεια που προσφέρει στο παιδί όταν διαπιστώ-

νει ότι αυτό που το γοητεύει εξακολουθεί να υπάρχει, είναι σημαντική, διότι του επιτρέπει να οργανώσει και να διευρύνει την κατανόηση της δράσης της αφηγούμενης ιστορίας, να δώσει περισσότερη προσοχή στο κείμενο, στις λέξεις, οικειοποιούμενο έτσι λειτουργίες του γραπτού λόγου.

Ειδικότερα για τα εικονογραφημένα βιβλία, τα βιβλία δηλαδή εκείνα όπου η εικονογράφηση παίζει ισότιμο ή και μεγαλύτερο ρόλο από το ίδιο το κείμενο, και αποτελούν άλλωστε το κατ' εξοχήν κομμάτι της λογοτεχνίας της προσχολικής ηλικίας, θα λέγαμε ότι μέσα σ' αυτά, όλα είναι σημαίνοντα για τα παιδιά που τα κοιτάζουν, τα ακούν και τα «διαβάζουν»: το σχήμα, το εξώφυλλο, η σελιδοποίηση, η τοποθέτηση του κειμένου και της εικόνας, η τυπογραφική επιμέλεια, το χρώμα και η ποιότητα του χαρτιού, το δέσιμο του βιβλίου. Μερικές φορές το ίδιο το βιβλίο αναπαριστά μέσα από την υλικότητά του, τα υλικά δηλαδή χαρακτηριστικά του, την ίδια τη μυθοπλασία, τη δράση της ιστορίας που υπάρχει στο εσωτερικό του και έτσι λειτουργεί ως η είσοδος για το μικρό αναγνώστη.

Αυτά τα υλικά χαρακτηριστικά διευκολύνουν το παιδί της προσχολικής ηλικίας να παρατηρεί, να θέτει ερωτήματα, να δομεί τη σημασία. Οι δραστηριότητες αυτές είναι σημαντικές στη διαδικασία της ανάπτυξης των σημειολογικών δυνατοτήτων του μικρού αναγνώστη και τον παρακινούν να παράγει αργότερα κείμενα, εικόνες, λόγο και να παίζει μ' αυτά. Οι εικόνες μπορούν να προκαλέσουν ερωτήσεις απ' τα παιδιά πάνω στην πιθανή ιστορία, και τα παιδιά να διατυπώσουν υποθέσεις γι' αυτήν, ακόμη και αν αυτές δεν επιτρέπουν να υφάνουμε το νήμα της πραγματικής ιστορίας. Μπορούν να διατυπώσουν ερωτήματα για το κείμενο, αναφερόμενα στην εικονογράφηση ή το αντίστροφο. Με αυτό τον τρόπο θα μάθουν να «διαβάζουν» πριν ακόμη μάθουν να διαβάζουν πραγματικά, δηλαδή θα διεισδύσουν σ' ένα σύστημα σημείων, συμβάσεων και συμβόλων – ό,τι είναι το βιβλίο δηλαδή – και από κει θα εξάγουν το νόημα. Έτσι θα αποκτήσουν συμπεριφορά αναγνώστη, γεγονός ευεργετικό για τη μάθηση της ίδιας της ανάγνωσης αργότερα (Αναγνωστοπούλου, 2007).

Η εικόνα επικοινωνεί με σύμβολα που χαρακτηρίζονται για τη χαλαρότερη σε σχέση με τη γλώσσα συντακτική τους δομή. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται πως η εικόνα λειτουργεί με κανόνες που είναι διαφορετικοί από τους κανόνες της γλώσσας, καθόσον: α) δεν επιβάλλει την επεξεργασία των εννοιών που απαιτεί η γλώσσα για την κατανόησή της, β) έχει μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας στην «ανάγνωσή» της, γ) παρέχει στο θεατή τη δυνατότητα συμμετοχής κυρίως μέσω του εικονιστικού κώδικα

ανάγνωσης και δ) ο αναγνώστης δεν αναγκάζεται για την προσέγγισή της σε γλωσσικές συσχετίσεις (γραμματική, συντακτικό, ετυμολογία) που επιβάλλονται από το επίσημο σχολείο, εφόσον ο εικονιστικός κώδικας ανάγνωσης στηρίζεται σε μια λιγότερο αυστηρή από ό,τι η γλώσσα σύνταξη (Ασωνίτης, 2001:42).

Τα τελευταία χρόνια η εικονογράφηση διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά και οι ευνοϊκές αναφορές απέναντί της τονίζουν τις ωφέλειες για το παιδί, την παιδική λογοτεχνία και την τέχνη γενικότερα. Για δύο κυρίως λόγους η εικονογράφηση στα εικονογραφημένα βιβλία θεωρείται κατάλληλη για τα παιδιά: α) αναπτύσσει την προφορική, την αφαιρετική ικανότητα, την αίσθηση του χώρου και την οπτική τους αντίληψη και β) βοηθά τα παιδιά να κατευθύνουν το βλέμμα τους και να εστιάζουν επιλεκτικά.

Σε μια προσπάθεια σημειολογικής προσέγγισης της λειτουργικής διάστασης της εικονογράφησης, παρατηρούμε πως, μέσω αυτής, το παιδί «συγκροτεί σιγά σιγά έναν κώδικα με σημεία αναγνώρισης, που εκφράζουν το συσχετισμό μορφής και περιεχομένου, ή, όπως θα λέγαμε, μεταφέροντας εδώ τους όρους της σημειολογίας, το συσχετισμό μεταξύ «σημαίνοντος» και «σημαινόμενου». Παρέχεται δηλαδή μέσω της εικονογράφησης η δυνατότητα στο παιδί να κλιμακώσει «κάποια τάξη μέσα στο χάος του κόσμου» και να συσχετίσει τις άμεσες εμπειρίες με την *υπαινικτική και αφαιρετική* λειτουργία του εικαστικού κώδικα.

Η εικόνα είναι γνωστό εποπτικό μέσο στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Η εικόνα λειτουργεί πολλαπλώς με την ιδιαιτερότητά της (χρώμα, φιγούρες), προκαλεί τα παιδιά να εκφράζονται πολυποίκιλα. Ανταποκρίνεται ιδιαίτερα στις πνευματικές ικανότητες του παιδιού και προωθεί τη μάθηση με εσωτερικά κίνητρα (Γενειατάκη, 1992). Η επίδραση της έντυπης εικόνας σήμερα είναι πολυσημική, ιδιαίτερα όταν διαπλέκεται με τον λόγο ενός κειμένου. Αποτελεί ένα *«βοηθητικό σημείο για την αρχή της κατανόησης, για τη πρόβλεψη του περιεχομένου, για την εδραίωση των υποθέσεων ανάγνωσης. Είναι σημαντική ως στοιχείο που ελκύει και δελεάζει τον αναγνώστη, ως συμπλήρωμα αποχρώσεων και νοημάτων που δεν είναι πάντα ρητά στο κείμενο»* (Curto, Morillo & Texeido, 1998 στο Ζωγράφου- Τσαντάκη, 2005:491).

Η Κωνσταντινίδου –Σέμογλου και η Θεοδοροπούλου (2005) υποστηρίζουν ότι: *«το ζήτημα της σχέσης εικόνας και παιδιού γίνεται πιο έντονο, τη στιγμή που ο δέκτης είναι σε ηλικία που διαμορφώνει στάσεις, και ενδεχόμενα και πιο σύνθετο, αν συ-*

μπεριλάβει κανείς σε αυτό και δύο ακόμη παραμέτρους: α) τις ηλικιακές, αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες του παιδιού και πιο συγκεκριμένα την ιδιαίτερη σχέση που έχει με την εικόνα – ακόμη πιο έντονη στην προσχολική ηλικία και β) το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές τα μηνύματα δεν είναι μόνο εικονικά αλλά συνυπάρχουν με τα λεκτικά, είναι πολυτροπικά (Kress & vanLeeuwen, 2001)».

Άλλωστε, η εικόνα δίνει υπόσταση σε υπάρξεις από «λέξεις», στις οποίες είναι δύσκολο κάποιος να απεμπλακεί, ακινητοποιώντας τα όνειρα. Αντίθετα στο κείμενο του παραμυθιού ενυπάρχουν όλες οι δυνατότητες προσωπικής ερμηνείας και η μαγεία έγκειται στο να γίνει το κάθε παιδί ο φορέας των δυνάμεων των μεταμορφώσεων (Ζαν, 1996).

10. Αντιθετικά ζεύγη: η λειτουργία των αντιθέσεων

Ένα χαρακτηριστικό του παραμυθιού που του προσδίδει ιδιαίτερη φυσιογνωμία είναι οι κάθε είδους αντιθέσεις: χωρίς αυτές τις αντιθέσεις το παραμύθι δεν υπάρχει. Στα δρώντα πρόσωπα, στους χώρους δράσεις, στα αισθήματα υπάρχουν αντιθέσεις: πλούσιοι-φτωχοί, ωραίοι -άσχημοι, καλοί -κακοί, μέγιστη επιβράβευση- έσχατη τιμωρία, επιτυχία-αποτυχία, μέγιστος κίνδυνος- απόδραση, αληθινό -ψεύτικο, ζωή-θάνατος.

Για τους γλωσσολόγους η δυαδική αντίθεση αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές αρχές που διέπουν τη δομή των γλωσσών, καθώς απέδειξαν ότι το φωνολογικό σύστημα, όπως και το σύστημα των σημαινόντων της γλώσσας, υπακούει στην αρχή της δυαδικής αντίθεσης. Οι γλωσσολόγοι μιλάνε για συμπληρωματικότητα των αντιθέτων, αυτό σημαίνει ότι με την συμπάρθεση δύο αντιθετικών εννοιών ορίζεται το ευρύτερο σημασιολογικό πεδίο στο οποίο αυτές οι έννοιες εντάσσονται και παράλληλα γίνονται σαφέστερες. Ο Lyons (1977:270 στη Χατζητάκη – Καψωμένου, 2002) , ισχυρίζεται ότι μια λέξη ανακαλεί αυτόματα στη συνείδηση του ακροατή του αναγνώστη την αντίθεσή της. Το αντίθετο υπάρχει στο μυαλό του ακροατή ή του ομιλητή κατά τη γλωσσική επικοινωνία. Ο Abel, παλαιός μελετητής, αναφέρει : «ο άνθρωπος δεν διέθετε άλλο τρόπο να αποκτήσει ακόμη και τις παλαιότερες και απλούστερες έννοιες παρά μόνο μέσω της αντιπαράθεσης με το αντίθετό τους. Βαθμιαία έμαθε να διαχωρίζει τις δύο πλευρές της αντίθεσης και να σκέφτεται για μια χωρίς να την συγκρίνει συνειδητά με την άλλη» (Χατζητάκη – Καψωμένου, 2002). Δεν μπορεί να διερευνηθεί

αν η εμπειρία επιβάλλεται στην γλώσσα ή η γλώσσα στην εμπειρία· αυτό που μας ενδιαφέρει είναι ο ρόλος των αντιθέσεων και ο πολυσήμαντος χαρακτήρα τους.

Αρχικά, όταν το παραμύθι έχει αντιθέσεις, καταφέρνει να ορίσει με ακρίβεια και ταυτόχρονα να σχηματοποιήσει (σημαντικό για τον κόσμο του παραμυθιού) καταστάσεις, ρόλους και δρώντα πρόσωπα. Παράλληλα, όμως, οι αντιθέσεις και οι διακρίσεις στην ουσία αίρονται και οι διαχωριστικές γραμμές υπερπηδώνται.

Το παραμύθι στο σύνολό του, χωρίς δηλαδή τις μεμονωμένες υποθέσεις, οι πολώσεις αυτές, ιδιαίτερα όσον αφορά τα δρώντα πρόσωπα, έχουν ως αποτέλεσμα μια ευρεία σχηματοποίηση. Στερεότυποι χαρακτήρες δρουν με στερεότυπο τρόπο. Αν σχηματοποιούσαμε την τυπολογία των προσώπων, θα καταλήγαμε σε μια διπολική διάταξη η οποία αποτελεί τον πυρήνα γύρω από τον οποίο στήνονται σχεδόν όλες οι παραμυθικές υποθέσεις και που θα μπορούσε να οριστεί με δυο φράσεις: «Οι έσχατοι έσονται πρώτοι» και «Ο θρίαμβος του καλού έναντι του κακού».

Το γεγονός αυτό μπορεί, ασφαλώς να σχολιαστεί από διάφορες πλευρές. Ίσως όμως επιτελούν ένα είδος κάθαρσης και απελευθέρωσης από τις κοινωνικές πιέσεις που βίωναν οι άνθρωποι στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής στις παραδοσιακές κοινωνίες στις οποίες καλλιεργήθηκε το παραμύθι. Η επικράτηση του καλού έναντι του κακού εκλαμβάνεται ως αποκατάσταση της τάξης, και με τον τρόπο αυτό ικανοποιείται το κοινό αίσθημα.

Η διόγκωση των χαρακτήρων που οδηγεί στον διαχωρισμό τους σε απόλυτα καλούς και κακούς προέκυψε στο παρελθόν για λόγους μνημοτεχνικής οικονομίας, αλλά συνεχίζεται και στη σύγχρονη εποχή, ως χαρακτηριστικό στοιχείο των παραμυθιών, είτε πρόκειται για παλαιά είτε για διασκευασμένα ή καινούρια παραμύθια. Η ποικιλία χαρακτήρων που, ωστόσο είναι αμιγώς καλοί ή κακοί, επιτρέπουν στα παιδιά να κατανοήσουν τις διαφορές και να εσωτερικεύσουν την κωδικοποίηση του ηθικά καλού και κακού που προσφέρεται από το παραμύθι σε συνάρτηση με την κοινωνία στην οποία ζουν και αναπτύσσονται. Το παιδί, μέσα από τη διόγκωση των χαρακτήρων, μπορεί ανεπιφύλακτα να ταυτιστεί με τον κεντρικό ηρώα, που αντιπροσωπεύει το καλό και το ενάρετο (Κανατσούλη, 2005: 122).

Δύο είναι οι αντιθέσεις που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν καθολικού χαρακτήρα και στο πλαίσιο των οποίων ουσιαστικά εντάσσονται όλες οι άλλες: ο ρεαλισμός σε αντιπαράθεση με τη φαντασία (ή αλλιώς, η πραγματικότητα απέναντι στον

μύθο), και η φύση έναντι της κοινωνίας. Οι ήρωες είναι πότε ανθρώπινα όντα και πότε μη ανθρώπινα (μάγισσες, ζώα, δράκοι, νεράιδες), ή αμφίσημες υπάρξεις (ανθρωπόμορφα όντα, απλοί άνθρωποι που μεταμορφώνονται σε ζώα ή φυτά, ζώα που μπορούν να μιλήσουν και η συμπεριφορά τους είναι ανθρώπινη), και άλλοτε εντάσσονται και δρουν στον κοινωνικό χώρο της φύσης ή της φαντασίας (οι δράκοι, οι μάγισσες, οι νεράιδες, δηλαδή είναι μη ανθρώπινες, φανταστικές υπάρξεις, τοποθετούνται στα βουνά, στις θάλασσες, στον κάτω κόσμος, στα απαγορευμένα δωμάτια· τα ανεπιθύμητα παιδιά που κάποιος φθονερός συγγενής θέλει να εξαφανίσει ή να σκοτώσει εκτίθενται στα βουνά και όχι μέσα στα όρια ενός οικισμού· οι άνθρωποι παντρεύονται και συμβιώνουν με τα ζώα ή με φανταστικά όντα συνήθως σε απομακρυσμένα μέρη ή στον κάτω κόσμο). Ωστόσο, ακόμη και αυτές οι θεμελιώδεις και βαρύνουσες σημασίες για την παραμυθική αφήγηση αντιθέσεις στην ουσία αίρονται. Τοποθετούνται σε πρώτο πλάνο, παρόλα αυτά παύουν να λειτουργούν ως πραγματικές αντιθέσεις, αφού στον κόσμο του παραμυθιού όλα είναι πιθανά και δεν ακολουθούν την λογική, η οποία αναζητά την εύρεση μιας αιτίας, μιας λογικής εξήγησης, πίσω από τα δρώμενα. Με αυτόν τον τρόπο, τα υπερρεαλιστικά δρώμενα και οι μαγικές πράξεις παρουσιάζονται ως κάτι το φυσικό και αναμενόμενο και το φανταστικό εντάσσεται στην καθημερινή ζωή των ηρώων. Η διήγηση κινείται είτε στο ανθρώπινο πλαίσιο και είτε στο εξωανθρώπινο ή στο μεταίχμιο των δύο πλαισίων (όπως στην περίπτωση των μεταμορφώσεων των ανθρώπων σε ζώα και το αντίθετο), καταργώντας στην πραγματικότητα κάθε διαχωριστική γραμμή.

Ο Zipes (2008) διαχωρίζει με σαφήνεια τη φαντασία, ως καλλιτεχνικό είδος, και την καθημερινή ζωή, επισημαίνοντας ότι το να απολαμβάνει κανείς φανταστικά καλλιτεχνικά δημιουργήματα είναι ένας τρόπος για να απαλύνει την απίστευτα απαιτητική πραγματικότητα (σελ. 9). Όπως ισχυρίζεται, η φαντασία προσφέρει ανθεκτικότητα στις πραγματικές συνθήκες με τη μορφή κριτικού αναστοχασμού και πνευματικής αναγέννησης (Zipes, 2008: 2).

Τονίζοντας τη διδακτική φύση των παραμυθιών, ο Bettelheim (1989) εξηγεί ότι η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης δεν αναδεικνύεται στα παραμύθια με τη συνύπαρξη του καλού και του κακού στους ήρωες, όπως συμβαίνει στην πραγματικότητα. Ισχυρίζεται ότι, όπως στην παιδική σκέψη κυριαρχεί η πόλωση, έτσι και η παρουσία αντιθετικών ζευγών επικρατεί στα παραμύθια, παρουσιάζοντας τους ήρωες ως καλούς ή ως κακούς. Η εμφαντική αντιπαράθεση αντίθετων χαρακτήρων δίνει τη

δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν εύκολα τις διαφορές μεταξύ των δύο, οι οποίες δεν θα ήταν εύκολα αντιληπτές, εάν οι ήρωες ήταν εγγύτερα στην πραγματικότητα. Επίσης, αυτή η αντιπαράθεση τονίζεται, επειδή τα παιδιά ταυτίζονται με όσους χαρακτήρες συμπαθούν, πάρα με βάση το ηθικό ή το δίκαιο, και, επομένως, η απλή και σαφής παρουσίαση ενός χαρακτήρα τα βοηθά να ταυτίζονται με τον καλό και να απορρίπτουν με ευκολία τον κακό χαρακτήρα. Στην ουσία, η ταύτιση βασίζεται στην θετική εντύπωση που προσλαμβάνουν τα παιδιά, πάρα στα θετικά χαρακτηριστικά του χαρακτήρα (Bettelheim, 1989:9-10).

Επομένως, τα παιδιά χρειάζονται αυτή την αρχετυπική σύγκρουση μεταξύ αντιθετικών ζευγαριών, επειδή πρέπει να γνωρίζουν ότι υπάρχουν ανταμοιβές και ποινές για συγκεκριμένες συμπεριφορές. Δεδομένου ότι τα όρια δεν είναι πάντα ξεκάθαρα ακόμη και για τους ενήλικες, η ύπαρξη σαφών ορίων σε όλη τη διάρκεια του παραμυθιού παρέχει ασφάλεια στους αναγνώστες ή τους ακροατές (Vučković, 2018: 311). Ο Bettelheim (1989) επισημαίνει ότι η αμφισημία θα πρέπει να εισάγεται σε μεταγενέστερα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών, όταν ήδη θα έχουν δημιουργήσει μια προσωπικότητα που θα αποτελεί τη βάση για την κατανόηση των λεπτών διαφορών μεταξύ των ανθρώπων και των επιλογών τους (Bettelheim, 1989:10).

Για τα παιδιά, η αντίθεση μεταξύ καλού και κακού είναι πιο σημαντική από το δίπολο αληθινός ή ψεύτικος, για αυτό και οι ερωτήσεις τους επικεντρώνονται στο αν κάποιος είναι καλός ή κακός, παρά στο αν η ιστορία είναι αληθινή ή όχι. Οι στερεοτυπικοί χαρακτήρες, τα σαφή και επαναλαμβανόμενα θέματα και οι ξεκάθαρες αντιθέσεις αποτελούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν αντιλήψεις και αξίες. Το παραμύθι συμβάλλει στην ανάπτυξη της νοημοσύνης των παιδιών μέσω της αξιοποίησης της φαντασίας τους και της επικοινωνίας των συναισθημάτων τους. Δεδομένου ότι η φαντασία συνδέει το νόημα με την πραγματικότητα, η συνεισφορά των παραμυθιών στην ανάπτυξη των παιδιών είναι σημαντική (Tessarolo, 2016: 5, 13).

11. Αναδιήγηση- Επανεγγραφές παραμυθιών

Τα παραμύθια, κατά τον Zipes (1994), επανεγγράφονται και αναδομούνται, καθώς αποτελούν κοινωνικά συμβολικές πράξεις και αφηγηματικές στρατηγικές που διαμορφώνονται έτσι, ώστε να εντάσσονται στο πλαίσιο ηθικής και συμπεριφοράς που υποδεικνύεται στην εκάστοτε κοινωνία και στον εκάστοτε πολιτισμό. Τα παρα-

μύθια έχουν την ικανότητα να αναδιαμορφώνονται ανάλογα με τις αλλαγές στις προτιμήσεις και τις αξίες του νέου κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου και ταυτόχρονα, να διατηρούν τον μυθικό τους χαρακτήρα, προβάλλοντας πάγιες ιδεολογίες, που υπονοούν ότι υπάρχουν οικουμενικά χαρακτηριστικά που δεν πρέπει να μεταβάλλονται (Zipres (1994:19).

Επομένως, οι κοινωνίες χειρίζονται τα παραμύθια έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν μια σταθερά για τα μέλη τους, που τα συνδέει με την παιδική ηλικία. Τα παραμύθια μεταβιβάζουν ηθικές αξίες και τρόπους συμπεριφοράς στα παιδιά με ψυχαγωγικό τρόπο, εκφράζοντας το εκάστοτε κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο. Επομένως, το παραμύθι αποτελεί μια ιστορική κατασκευή, η οποία αντανακλά την κοινωνία και την εποχή του (Zipres, 2006: 11).

Στην Ευρώπη, οι προφορικές λαϊκές ιστορίες υποβλήθηκαν στη διαδικασία τέτοιων προσαρμογών στη μορφή και το περιεχόμενο. Οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν κατάλληλη γλώσσα και διαφοροποίησαν τις συνήθειες και τις αξίες που προϋπήρχαν, με στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών και με βάση τους κώδικες της εποχής (Zipres, 2006: 3). Τα λαϊκά παραμύθια είναι αυτά που κυρίως προσφέρουν τη δυνατότητα επανεγγραφής τους, καθώς διατηρούν τη δυναμική τους και ασκούν διαχρονική γοητεία στο κοινό, αλλά ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται από μια ανανεωτική δύναμη και ζωντάνια που επιτρέπουν την προσαρμογή τους στα νοήματα της κάθε εποχής (Κανατσούλη, 2005: 125). Για παράδειγμα, ο Zipres (2002) επισημαίνει ότι, αρχικά, τα παραμύθια του 17^{ου}, 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα λειτουργούσαν προς τέρψη και διασκέδαση της αριστοκρατίας, προωθώντας τη συντηρητική ιδεολογία (Zipres, 2002:13).

Πολλά παραμύθια, όπως η Κοκκινοσκουφίτσα, έχουν καταστεί αντικείμενο άπειρων επανεγγραφών στο πέρασμα των αιώνων, λόγω της εκπληκτικής ικανότητάς τους να προσαρμόζονται σε νέα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Beckett 2002, Orenstein 2002, Zipres 1993 στο Παπαρούση, 2013). Το παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας ήταν μια διαδεδομένη αγροτική ιστορία, που αποδόθηκε από τον Perrau διαφορετικά, προκειμένου να εισάγει τα πρότυπα της συγκεκριμένης εποχής. Αν και το αρχικό προφορικό παραμύθι περιείχε βάρβαρες περιγραφές και παγανιστικές πρακτικές, ο Perrauπραγματοποίησε την επανεγγραφή του, αφαιρώντας αυτά τα στοιχεία και παρουσίασε μοντέλα συμπεριφοράς και ηθικής, σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές (Zipres, 2006: 44-46).

Στη συνέχεια, οι αδελφοί Grimm μετέτρεψαν το παραμύθι του Perrau με βάση την ηθική της μεσοαστικής τάξης και τον πατριαρχικό κώδικα της εποχής, με στόχο τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και την εισαγωγή τους στην κοινωνία (Zipes, 1992: xxxiii). Κατά τον ίδιο τρόπο, τα παραμύθια των αδελφών Grimm επαναγράφηκαν για τον κινηματογράφο, με τον Walt Disney να φέρνει την επανάσταση στο παραμύθι με τη συμβολή της τεχνολογίας του κινηματογράφου (Zipes, 2006: 193). Ωστόσο, κατά τον Zipes (2006), ο Disney αρχικά έδωσε έμφαση στο ταλέντο και τις στρατηγικές των σχεδιαστών των κινουμένων σχεδίων και, επομένως, το παραμύθι αποτέλεσε απλά το μέσο για να αναδειχθεί η τεχνολογία προς εντυπωσιασμό του κοινού και να επισκιαστεί η γλώσσα και το περιεχόμενο των παραμυθιών. Ταυτόχρονα, κατάφερε να επαναφέρει τον συντηρητισμό, χρησιμοποιώντας στερεότυπα και πατριαρχικές αντιλήψεις (Zipes, 2006: 197, 202). Ωστόσο, παρά την κριτική του, ο Zipes παραδέχεται ότι και ο Disney ήταν και αυτός παράγωγο της εποχής του και οι επανεγγραφές του ήταν αποτέλεσμα των συνθηκών στις οποίες έζησε ο ίδιος (Lossing, 2008: 79).

Το παραμύθι ως είδος δεν έχει παραμείνει στατικό (Zipes, 2006: 169), αλλά αναπροσαρμόζεται και αποδεικνύεται ευμετάβλητο και ρευστό, εκπληρώνοντας τη βασική του λειτουργία να γίνεται κομμάτι της ζωής του λαού και να υιοθετεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, μέσα από ποικίλες και αλληπάλληλες διασκευαστικές διεργασίες (Κανατσούλη, 2005: 119, 134). Στην ουσία, χάρη στην ικανότητα επανεγγραφής, τα παραμύθια επιβιώνουν στον χρόνο. Πρόκειται για μια διαδικασία αυτοανέωσης του παραμυθιού που πραγματοποιείται «άλλοτε με τα προσωπικά βιώματα και την υποκειμενικότητα των σύγχρονων παραμυθιάδων, άλλοτε με την κατάργηση του διαχωρισμού των ειδών ή την απάλυνση των ορίων τους και άλλοτε με τη διαμόρφωση νέων παραμυθιακών ακροατηρίων» (Κανατσούλη, 2005: 134).

Οι Malafantis και Ntoulia (2011) εξηγούν ότι δεν υπάρχει επίσημος καθολικός ορισμός για την επανεγγραφή των παραμυθιών, δεδομένης της ύπαρξης πολλών διαφορετικών περιγραφών και τρόπων επανεγγραφής, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο. Ένα παραμύθι μπορεί να επαναγραφεί σε πιο απλοποιημένη γλώσσα ή σε μια κατανοητή γλώσσα στην περίπτωση που το παραμύθι περιέχει ιδιωτισμούς ή είναι γραμμένο σε μια τοπική διαλεκτό. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα επανεγγραφής του παραμυθιού, διατηρώντας τον πυρήνα και τους χαρακτήρες του, αλλά μετατρέποντάς το σε ένα νέο παραμύθι μέσω νέων αφηγηματικών τεχνικών. Η αντιστροφή των στερεοτυπικών ρόλων, η εισαγωγή νέων διαλόγων και συσχετίσεων, η αλλαγή του χώ-

ρου, του χρόνου, της οπτικής, των σχέσεων μεταξύ των ηρώων και των χαρακτηριστικών των ηρώων ή η μετατροπή του σε ένα άλλο λογοτεχνικό ή καλλιτεχνικό είδος αποτελούν τρόπους επανεγγραφής των παραμυθιών. Οι μετατροπές αυτές προτρέπουν τον αναγνώστη να υιοθετήσει μια νέα οπτική και να διαφοροποιήσει ή και να ακυρώσει τις αρχικές του προσδοκίες (Malafantis και Ntoulia, 2011:2-4).

Κάθε επανεγγραφή λειτουργεί ως ένα μετα-αφηγηματικό κείμενο που προϋποθέτει την ύπαρξη ενός αρχικού κειμένου, που μεταθέτει το ιδεολογικό του πλαίσιο και την αρχική του λειτουργία στο νέο κείμενο. Οι διαστάσεις του τόπου και του χρόνου είναι σημαντικές για τη διαδικασία της επανεγγραφής, δεδομένου ότι πραγματοποιείται μέσω μιας συνδιάλεξης, ενός διαλόγου, με τα προϋπάρχοντα αφηγήματα (Stephens & McCallum, 1998: 3, 162).

Η προσπάθεια ανίχνευσης της πορείας της εξέλιξης των παραμυθιών σίγουρα αποκαλύπτει το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο των κοινωνιών μέσα στις οποίες δημιουργήθηκαν και εξελίχθηκαν, όπως και αυτό της σημερινής εποχής (Holder, 2014: 30-31). Η ευελιξία των παραμυθιών τούς επιτρέπει να αποκτούν νέους ρόλους στην εμπορική βιομηχανία, το θέατρο, την τηλεόραση ή τον κινηματογράφο, ακόμη και σε ταινίες για ενήλικους. Η οικειότητα με τα παραμύθια δίνει τη δυνατότητα να μεταμορφώνονται και να διαιωνίζονται ως είδος, μέσω νέων μορφών που συνεχώς εξελίσσονται (Holder, 2014: 30).

Ο Zipes διευκρινίζει ότι τα παραμύθια δεν έχουν διατηρήσει την ελκυστικότητά τους απλά λόγω της προσαρμοστικότητάς τους στους κώδικες της εκάστοτε εποχής, αλλά χάρη στην επίδραση που έχει το φανταστικό στοιχείο στη συνείδηση των παιδιών, το οποίο δεν στοχεύει να τα εξαπατήσει αλλά να τα προετοιμάσει για την πραγματική ζωή (Zipes, 2006: 171). Παρόλο που ο Zipes αναγνωρίζει την ύπαρξη εξωτερικών παραμέτρων στον πολιτισμό, οι οποίες διαμορφώνουν και πλαισιώνουν τις εκάστοτε επιλογές, ωστόσο, παρατηρεί ότι αυτή η πρακτική πραγματοποιείται όχι μόνο για να επηρεάσει τα παιδιά και τους ενήλικες, αλλά και για να προσφέρει ένα μήνυμα αισιοδοξίας και ελπίδας στα παιδιά που το διαβάζουν (Zipes, 1997: 6).

Χαρακτηριστικά η Παπαρούση (2013) αναφέρει:

Οι επανεγγραφές αυτές αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και προβάλλουν κυρίαρχους κοινωνικο-πολιτισμικούς κώδικες και αξίες στη συγκεκριμένη συγκυρία (Wilkie 1996 : 131) που αφορούν τη φύση και τον πολιτισμό (πρόοδο), την

αυτονομία και το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό, τα όρια, δίνοντάς μας ταυτόχρονα τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε αλλαγές και ανακατατάξεις σε αντιλήψεις που αφορούν την κατασκευή της παιδικότητας και της θηλυκότητας. Σε μια απόπειρα κωδικοποίησης των πολιτισμικών μετααφηγηματικών σχημάτων με βάση τα οποία καθορίζεται η μετάβαση από τα θεωρούμενα ως αφετηριακά κείμενα στα υπερκείμενα θα έλεγα ότι βρισκόμαστε αντιμέτωποι, αφενός, με τη μεταμοντέρνα αποδιάρθρωση των ορίων και την ανατροπή των ιεραρχικών ή διαφοροποιητικών διαχωρισμών και κατηγοριοποιήσεων, αφετέρου με το διαχρονικό ουμανιστικό 'παράδειγμα' ανάδειξης ανθρωπιστικών αξιών σε περιβάλλοντα με σαφή υλικό προσανατολισμό. Το αποτέλεσμα : μια σειρά από επανεγγραφές που στοχεύουν στην επαναβεβαίωση αυτών των αξιών, προσφέροντας θετικά πρότυπα συμπεριφοράς και στηλιτεύοντας ό,τι θεωρείται μη αποδεκτό. Αυτές οι 'πολιτικώς ορθές' επανεγγραφές παρ' όλες τις παραλείψεις ή/ και τις προσθήκες σε σχέση με το υποκείμενο, που αφορούν κατά κύριο λόγο τη διαφοροποίηση των παραδοσιακών ρόλων, αυτό που διατηρούν από τα αρχικά κείμενα είναι η αντίθεση καλό / κακό, την οποία τοποθετούν σε νέα συμφραζόμενα για να μπορέσουν να διατηρήσουν, έστω και διαφοροποιημένο, τον παιδαγωγικό χαρακτήρα των διασκευών των Perrault και αδελφών Grimm.

Και συνεχίζει αιτιολογώντας για την συνεχή προσφυγή μας στις επανεγγραφές των παραμυθιών:

Αναμφίβολα, επειδή τα παραμύθια είναι σημαντικά αφού αναφέρονται σε συγκρούσεις, εσωτερικές και εξωτερικές, και προσφέρουν λύσεις τις οποίες τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν αλλά, και γενικότερα, επειδή συνιστούσαν πάντοτε, και συνιστούν ακόμα, έναν παντοδύναμο Λόγο, ο οποίος διαθέτει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί για να διαμορφώσει ή να αποσταθεροποιήσει στάσεις και συμπεριφορές (Bettelheim 1976. Zipes 1991). Επιπλέον, το παραμυθιακό είδος δεν ήταν ποτέ στατικό· ήταν ανέκαθεν αντικείμενο επανεγγραφών, γεγονός που εξηγείται και από τον ιδιαίτερο χαρακτήρα των παραμυθιών : είναι 'ευπροσάρμοστα', ένα από τα καλύτερα μέσα για τη διάβαση των κοινωνικο-πολιτισμικών ορίων, αλλά και έτοιμα να αντανakλάσουν τις σημασίες που εμείς, ως αναγνώστες, χρειαζόμαστε και θέλουμε να ανακαλύψουμε σε αυτά. Αν προστεθεί σε αυτά και η συνηγορία που δημιουργείται σε παρόμοιες περιπτώσεις ανάμεσα σε συγγραφέα και αναγνώστη, μια συνηγορία που οφείλεται

στο ότι και οι δυο γνωρίζουν ότι ο αναγνώστης που διαβάσει την επανεγγραφή ενός γνωστού έργου αισθάνεται μια οικειότητα που τον κάνει να παρασυρθεί στην ανακάλυψη και αποκωδικοποίηση ό,τι καινούργιου, τότε μπορούμε να καταλάβουμε γιατί οι συγγραφείς επιμένουν να 'ξαναδιαβάζουν' παλιές και γνωστές ιστορίες και να τις 'ξαναγράφουν' για να οικοδομήσουν τις δικές τους σημασίες –συμμετέχοντας με τον τρόπο αυτό τόσο στον αναπροσδιορισμό όσο και στην ανανέωση του παραμυθιακού είδους, ενώ του αποδίδουν και κάτι που είναι θεμελιώδους σημασίας για κάθε λογοτεχνικό δημιούργημα : τη χρονική προοπτική».

Επομένως, το παραμύθι βρίσκεται συνεχώς σε μια εξελικτική πορεία, καθώς προσαρμόζεται στις κοινωνικές συνθήκες. Παρά τη σταθερότητα των ιδιοτήτων του και της δομής του, το παραμύθι κατορθώνει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ανθρώπων της κάθε εποχής, χάρη στην ευελιξία του και την ικανότητά του να ανανεώνεται (Propp, 1991 στο Malafantis & Ntoulia, 2011: 3). Στην πορεία του μέσα στον χρόνο, το παραμύθι ζει μια πολλαπλή ζωή, σαν αλληπάλληλους κύκλους μετεμψυχώσεων (Μερακλής, 1993 στο Malafantis & Ntoulia, 2011: 3).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η επανεγγραφή των παραμυθιών προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να εμπλακούν και να εξοικειωθούν με το παραμύθι, να αποκτήσουν νέα γνώση, να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, τη φαντασία και την επινοητικότητα τους και να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες μέσα από την ψυχαγωγία. Με αυτό τον στόχο, οι δραστηριότητες προσφέρουν ποικίλες εναλλακτικές προοπτικές και δυνατότητες, ανάλογα με την ηλικία, το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, σε ένα δημιουργικό και ευχάριστο περιβάλλον που παράγει κίνητρα για την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητά τους. Η παιδαγωγική αξία της επανεγγραφής προστίθεται σε αυτή των παραμυθιών, καθώς οι μαθητές αποκτούν μια αισθητική στάση, κατανοούν τη γλώσσα των εικόνων και των συμβόλων και απολαμβάνουν την ιστορία ως ακροατές, αναγνώστες και δημιουργοί, αναλαμβάνονται ρόλους, εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, αντιμετωπίζοντας τους φόβους τους και αναπτύσσοντας δεξιότητες (Malafantis & Ntoulia, 2011: 4, 6-7).

Υπό αυτό το πρίσμα, ο Zipes (1994) επισημαίνει ότι, αν και τα παραμύθια προσαρμόζονται προκειμένου να ταιριάζουν με τις σύγχρονες ανάγκες και παρόλο που προωθούν συγκεκριμένες αξίες ή διαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες και

προσδοκίες της κοινωνίας, ωστόσο, η τελική τους επίδραση στο κοινό δεν μπορεί να προδιαγραφεί (σελ. 141), υπονοώντας ότι ο κάθε αναγνώστης, και επομένως και το κάθε παιδί, έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί το κείμενο με όποιον τρόπο θέλει, ειδικά εάν έχει οπλιστεί με γνώση και κριτική θεώρηση.

12. Παρόμοιες έρευνες

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται ένας περιορισμένος έως ανύπαρκτος αριθμός ερευνών σχετικά με αντιθετικά ζεύγη εννοιών και ειδικά για το αντιθετικό ζεύγος καλός- κακός στην προσχολική ηλικία.

Η Χουρτζαμάνογλου (2004) διερεύνησε την έννοια του καλού και του κακού παιδιού σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στην έρευνά της συμμετείχαν διάφορες ηλικιακές ομάδες, προκειμένου να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται η έννοια του καλού και του κακού στο πλαίσιο της απόκτησης και αλλαγής των ηθικών γνώσεων. Στόχος της έρευνας ήταν να αποτυπωθεί η ανάπτυξη της έννοιας του καλού και κακού παιδιού μέσα από τον προσδιορισμό διάφορων γνωρισμάτων της καθημερινής ζωής ενός παιδιού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα βασικά επεξηγηματικά πλαίσια της έννοιας του καλού και κακού παιδιού σχετίζονται με την ηλικία. Το αρχικό πλαίσιο ήταν αυτό του «φαίνεσθαι», που σχετιζόταν με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του παιδιού, το ενδιαμέσο πλαίσιο ήταν αυτό «της καλής καρδιάς», που αφορούσε τον χαρακτήρα και τις συμπεριφορές του παιδιού και το τελικό πλαίσιο ήταν αυτό «της μη επιθετικότητας», το οποίο ταυτίστηκε με τις απόψεις των ενήλικων συμμετεχόντων της έρευνας. Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι τα παιδιά, προκειμένου να παραιτηθούν από τα αρχικά επεξηγηματικά πλαίσια, πρέπει να επανερμηνεύουν διάφορα στοιχεία που αφορούν την ατομική ταυτότητα και τη συλλογικότητα. Μάλιστα, ακόμη κι όταν τα παιδιά ενσωματώνουν νέες πληροφορίες στις νοητικές τους δομές, διατηρούν ορισμένες παρερμηνείες σχετικά με τη θέση του παιδιού στο πλαίσιο της συλλογικότητας.

Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται έλλειψη ερευνών που αφορούν τη συμβολή των αναγνωστικών θεωριών και την αξιοποίηση παραδοσιακών και σύγχρονων παραμυθιών στο Νηπιαγωγείο ή την ανταπόκριση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στα λογοτεχνικά κείμενα. Για τον λόγο αυτό, η βιβλιογραφική έρευνα επεκτάθηκε και σε μελέτες που αφορούσαν μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Επι-

πλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια, ως νηπιαγωγός, εμπνεύστηκε από τον τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία, ενώ τα ευρήματα των μελετών που περιγράφονται παρακάτω αποτέλεσαν τη βάση για την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης.

Αντλώντας από διάφορες σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες, ο Sipe (2000) δημιούργησε ένα συνθετικό και ενοποιημένο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της λογοτεχνίας ως κοινωνική κατασκευή. Στην έρευνά του αξιολογήθηκαν οι προφορικές απαντήσεις παιδιών Α΄ και Β΄ Δημοτικού κατά τη διάρκεια μεγαλόφωνης ανάγνωσης βιβλίων με εικονογράφηση, που περιλάμβαναν παραμύθια, ανάμεσά τους και διασκευές της Κοκκινοσκουφίτσας, και σύγχρονα ρεαλιστικά ή φανταστικά πεζογραφήματα. Με βάση τις διαστάσεις της λογοτεχνικής κατανόησης, ο Sipe (2000) αξιολόγησε τη στάση των παιδιών, τη λειτουργία των κείμενων και την αξιοποίησή τους από τα παιδιά. Η αισθητική στάση των παιδιών αναδείχθηκε μέσα από τις απαντήσεις τους, καθώς αιτιολογούσαν τα συναισθήματά τους ή συσχετιζαν την ιστορία με τη δική τους ζωή. Ανάμεσα σε άλλα σημαντικά συμπεράσματα που εξήχθησαν, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αισθητική στάση επέτρεπαν να τα συνεπάρει το κείμενο, αλλά, ταυτόχρονα, το αξιοποιούσαν ως εφελτήριο για την έκφραση της δημιουργικότητάς τους.

Οι Soiferman και Straw (2016) εξέτασαν την ανταπόκριση των μαθητών σε λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκονταν στο σχολείο και την προσέγγιση της λογοτεχνίας από τους εκπαιδευτικούς. Το εντυπωσιακό στην έρευνα αυτή ήταν ότι τα συμπεράσματα που εξήχθησαν αφορούσαν όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την τάξη στην οποία φοιτούσαν, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που διδασκαν σε παιδιά από το νηπιαγωγείο μέχρι το τελευταίο έτος του λυκείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, αρκετός από τον χρόνο της τάξης αφιερωνόταν στη συναλλακτική προσέγγιση της αφήγησης, διαθέτοντας χρόνο για τη σύνδεση των κείμενων με την προσωπική ζωή των μαθητών. Ωστόσο, επειδή οι δραστηριότητες αυτές ήταν περισσότερο κατευθυνόμενες από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα να συνδεθούν ατομικά με την ιστορία, κάτι που αποτελεί μέρος της συναλλακτικής προσέγγισης. Παρομοίως, οι δραστηριότητες βασίζονταν στη μη αισθητική ανάγνωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί παρακινούσαν τους μαθητές να ταυτιστούν με τους ήρωες ή να απαντήσουν με βάση τις εμπειρίες τους μέσω υποδείξεων και σαφούς καθοδήγησης. Ακόμη, επειδή η επιλογή των βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς

βασιζόταν σε θέματα που επιθυμούσαν να καλύψουν, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές περιορίζονταν σε απαντήσεις που αφορούσαν τα συγκεκριμένα θέματα. Τέλος, οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης, για να ενισχύσουν την ανταπόκριση των μαθητών ήταν, επίσης, περιορισμένες και καθοδηγούμενες από τους ίδιους.

Πρόσφατα, οι Kulikovskaya και Andrienko (2016) πραγματοποίησαν μια εξαετή (2010-2016) πολυεπίπεδη έρευνα, προκειμένου να αναδείξουν τον ρόλο των παραμυθιών στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, των ηθικών αξιών και της κατανόησης του κόσμου σε χαρισματικά παιδιά προσχολικής ηλικίας από 5 έως 7 ετών. Αφού τα χαρισματικά παιδιά εντοπίστηκαν μέσω πολλαπλών διαγνωστικών εργαλείων, συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής και ψυχολογικής υποστήριξης, στο οποίο περιλαμβάνονταν δραστηριότητες με κλασικά παραμύθια, ανάμεσα τους και η Κοκκινোসκουφίτσα, τεχνικές δραματοποίησης και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές πιστεύουν όλα όσα περιέχονται στα παραμύθια και δεν αναρωτιούνται εάν οι ιστορίες είναι αληθινές, παρά τις αναπτυγμένες δεξιότητές τους. Μάλιστα, οι αντιλήψεις τους για το δίπολο καλού και κακού συμβάλλουν στην ανάπτυξη ηθικών αξιών και τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής αντίληψης για τον κόσμο. Καθορίζοντας μέσα από το παραμύθι τι είναι καλό και τι κακό, τα παιδιά μαθαίνουν να το διαχωρίζουν και στην πραγματική ζωή, όταν χρειάζεται να αντιμετωπίσουν πολύπλοκα ζητήματα. Ταυτόχρονα, συνειδητοποιούν ότι η ύπαρξη του απόλυτου καλού και κακού υπάρχει μόνο στα παραμύθια και ότι σε διαφορετικές περιόδους υπερισχύουν τα καλά ή κακά στοιχεία κάποιου. Η συνειδητοποίηση αυτή επιτρέπει στα παιδιά να κατανοήσουν ότι κάθε άνθρωπος μπορεί να σφάλει και, κατ' επέκταση, τους βοηθά να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, μέσω της βαθιάς κατανόησης και της ερμηνείας των παραμυθιών, τα παιδιά πειραματίζονται με τις επιτρεπτές συμπεριφορές και τους περιορισμούς των παραμυθιών και μαθαίνουν για τις ανθρώπινες σχέσεις στην πραγματικό κόσμο. Τα παιδιά συνειδητοποιούν την ύπαρξη της σχέσης αιτίου και αιτιατού που διέπουν την πραγματικότητα, καθώς και τη διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων μέσα από την παρατήρηση και εξέταση των γεγονότων. Συμπερασματικά, οι ερευνήτριες επισημαίνουν ότι η γνωστική, δημιουργική και ηθική διάσταση της προσωπικότητας των παιδιών επηρεάζεται από την εμπλοκή τους με το παραμύθι, καθώς συνθέτουν το φανταστικό και το πραγματικό, αναπτύσσουν ηθικές αξίες και διαμορφώνουν

αντιλήψεις για τον κόσμο, ενώ ταυτόχρονα, ενθαρρύνονται να αξιοποιούν τις δεξιότητές τους για έρευνα και κριτική σκέψη.

Όσον αφορά στον ελληνικό χώρο διεξήχθη μία έρευνα από τις Eleni Moschovaki και Sara Meadows (2005), όπου εξετάστηκε η αυθόρμητη συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου κατά τη μεγάλωφωνη ανάγνωση βιβλίων και η ανταπόκρισή τους σε διάφορα είδη βιβλίων, κατέδειξε, μεταξύ άλλων, ότι τα παιδιά τήρησαν μια αισθητική στάση (προσωπική ανταπόκριση, αναβίωση της ιστορίας μέσω επανάκλησής της, απόλαυση της λεξιλογικής ποιότητας με επιφωνήματα και επαναλήψεις) απέναντι στα βιβλία μυθοπλασίας, ενώ με τα πληροφοριακά βιβλία κράτησαν μια μη αισθητική στάση, εστιάζοντας την προσοχή τους στη γνώση του θέματος του βιβλίου.

Συνακόλουθα, τα αποτελέσματα έρευνας από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας που πραγματοποίησε η Ελένη Ηλία (2003), στο 2ο Νηπιαγωγείο Μαγούλας, προκειμένου να διερευνήσει την ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών σε λογοτεχνικά κείμενα στο πλαίσιο παιγνιδιών δραστηριοτήτων, ώστε να δοθεί στους μαθητές/στις μαθήτριες η δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά, εκδηλώνοντας την ανταπόκρισή τους στο κείμενο, έδειξαν ότι όλοι οι μαθητές/όλες οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν αισθητικά, εκφράζοντας τα προσωπικά τους στοιχεία και συμμετέχοντας με έναν πρωτότυπο και ευρηματικό τρόπο καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής του προγράμματος (Ηλία, 2003: 94).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το παρόν κεφάλαιο έχει ως αντικείμενο του την παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε κατά την εφαρμογή των προτεινόμενων διδακτικών σχεδιασμών, καθώς και την παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από αυτή. Επίσης, διατυπώνονται ο σκοπός και οι στόχοι των διδακτικών σχεδιασμών και γίνεται αναφορά στο δείγμα των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση.

1.1 Σκοπός, στόχοι, υποθέσεις της έρευνας-διδακτικής εφαρμογής

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις αντιθετικές έννοιες και ειδικότερα για την αντίθεση ανάμεσα στις έννοιες «καλός και κακός» με τη συμβολή των αναγνωστικών θεωριών και την αξιοποίηση παραδοσιακών και σύγχρονων παραμυθιών.

Πιο συγκεκριμένα, δεδομένης της έλλειψης ερευνών σχετικά με την προσέγγιση αντιθετικών εννοιών στο Νηπιαγωγείο και λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα των αντιλήψεων των παιδιών για την εκπαιδευτική διαδικασία, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μία ειδικά διαμορφωμένη διδακτική παρέμβαση, ώστε να διερευνηθούν οι εξής στόχοι:

Οι μαθητές αναμένεται:

- να έρθουν σε επαφή με τα κείμενα
- να καλλιεργήσουν τη φιλιαναγνωσία
- να συνειδητοποιήσουν ότι ο 'κακός λύκος' είναι ένας ρόλος, τα στοιχεία του οποίου εξαρτώνται από ποια οπτική παρουσιάζεται η ιστορία
- να ανακαλύψουν την παραδοσιακή εικόνα του λύκου που μεταφέρεται από τα κλασικά έργα παιδικής λογοτεχνίας και τα χαρακτηριστικά του
- να ανακαλύψουν την εικόνα του λύκου που μεταφέρεται από τη σύγχρονη λογοτεχνία και τα χαρακτηριστικά του

Συνεχίζοντας με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα, που αφορούν την λογοτεχνική θεωρία που επιλέχθηκε για την κατασκευή του διδακτικού υλικού και λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά σημεία των αναγνωστικών θεωριών και της «συ-

ναλλακτικής θεωρίας», καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

A) Θεωρούμε ότι οι μαθητές/μαθήτριες θα νοηματοδοτούν το κείμενο με ενεργητικό τρόπο, κομίζοντας σε αυτό προηγούμενες λογοτεχνικές και προσωπικές εμπειρίες.

B) Θεωρούμε ότι οι μαθητές/μαθήτριες θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στα κείμενα μέσω εικαστικών, κυρίως, απεικονίσεων, αλλά και έκφρασης άλλων μορφών τέχνης, και να διατυπώνουν, να εξηγούν και να υπερασπίζονται τις απόψεις τους, βάσει των κειμενικών ενδείξεων.

Γ) Υποθέτουμε ότι οι μαθητές/μαθήτριες θα είναι σε θέση να συνδέουν το κείμενο με τον εαυτό τους, τον κόσμο και τα άλλα κείμενα.

Παράλληλα η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης δίνει τη δυνατότητα:

- διερεύνησης της προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου μέσω των παραμυθιών
- διαμόρφωσης διδακτικού υλικού, όπου συνδυάζεται ο λόγος με την εικόνα, για την προσέγγιση των αντιθετικών εννοιών από μαθητές/ριες του Νηπιαγωγείου
- ελέγχου και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας μιας τέτοιας διδακτικής παρέμβασης, έχοντας στόχους τόσο γνωστικούς, όσο συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς.

1.2 Δείγμα και δειγματοληψία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Νηπιαγωγείο του Νομού Λάρισας, από τα μέσα Φεβρουαρίου ως τα μέσα Μαΐου του 2018 (με τις διακοπές του Πάσχα ενδιάμεσα). Το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε, επειδή αποτέλεσε για τη σχολική χρονιά 2017-2018 το χώρο εργασίας της ερευνήτριας νηπιαγωγού. Αναφορικά με το δείγμα, τα παιδιά που το αποτέλεσαν ήταν 14 νήπια και προνήπια, 9 νήπια και 5 προνήπια, 8 αγόρια και 6 κορίτσια. Η περιοχή του νηπιαγωγείου ως προς το κοινωνικοοικονομικό status ανήκει σε αγροτοκτηνοτροφική περιοχή.

Ο βασικός τρόπος δειγματοληψίας ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία, της οποίας στόχος είναι η επιλογή περιπτώσεων/συμμετεχόντων με στρατηγικό τρόπο, ώστε εκείνοι που θα απαρτίζουν το δείγμα να έχουν σχέση με τα τιθέμενα ερευνητικά ερω-

τήματα, δηλαδή ο ερευνητής διαμορφώνει το δείγμα του έχοντας κατά νου τους ερευνητικούς στόχους (Bryman, 2017:463).

Το θέμα των αντιθετικών εννοιών στο νηπιαγωγείο, περιοριζόταν μόνο στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών με δραστηριότητες που αφορούσαν κυρίως χωροχρονικές έννοιες, δηλαδή να κατανοούν απλές χωροχρονικές σχέσεις και να προσεγγίζουν σταδιακά την έννοια της μέτρησης του χρόνου αρχικά με τη βοήθεια αυθαίρετων μονάδων (αρίθμηση, μουσική, κλεψύδρα κ.ά.), και επίσης να ενθαρρύνονται με κατάλληλες δραστηριότητες να επισημαίνουν απλές σχέσεις στο χώρο και να τις περιγράφουν (π.χ. πάνω από, δίπλα, κοντά κ.ά.) ή να τοποθετούν και να μετακινούν αντικείμενα σε σχέση με σταθερά σημεία αναφοράς (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. - Π.Ι, 2003) ή να εντοπίζουν και να περιγράφουν θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές στο χώρο ως προς διαφορετικά συστήματα αναφοράς με τη χρήση απλών χωρικών εννοιών (εντοπίζουν και να περιγράφουν θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές με εκφράσεις τύπου «μπρος-πίσω», «πάνω-κάτω», «δεξιά-αριστερά» στο περιβάλλον της τάξης, της αυλής ή σε μικρότερα διαμορφωμένα περιβάλλοντα - δίνουν εντολές («μπρος-πίσω», «δεξιά-αριστερά») σε συμμαθητές τους για να κινηθούν σε αντίστοιχα περιβάλλοντα (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. - Π.Ι, 2011).

Έτσι το θέμα των αντίθετων εννοιών που αφορά χαρακτηριστικά γνωρίσματα ανθρώπων και ζώων και τις συνακόλουθες συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλεί στα παιδιά, δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς στο νηπιαγωγείο, γεγονός που ωφέλησε τη μελέτη των αυθόρμητων απαντήσεων των παιδιών αναφορικά με τις έννοιες καλός-κακός. Επιπρόσθετα συνέβαλε στην παραπάνω μελέτη και το ότι αυτή η προσέγγιση έγινε με μία από τις πιο αγαπημένες μεθοδολογικές πρακτικές, που είναι τα παραμύθια με την πλέον κυρίαρχη φιγούρα αυτών, τον λύκο, και που ενσαρκώνει στα παραδοσιακά κλασικά παραμύθια το σύμβολο του κακού και στα σύγχρονα παραμύθια που γίνεται ανατροπή – προσπάθεια της απενοχοποίησης αυτού του στερεότυπου και μετατροπή του σε σύμβολο του καλού.

1.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση ως προς τη συλλογή των δεδομένων, όπως και την ανάλυσή τους. Η επιλογή αυτής της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης έγινε διότι η ποιοτική έρευνα αποτελεί ερευνητική στρατηγική η οποία συνήθως δίνει έμφαση στις λέξεις και όχι στην ποσο-

τικοποίηση κατά τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων (Bryman, 2017:409) και το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας στρέφεται στις απόψεις, στη γλωσσική έκφραση και στην εμπειρία των συμμετεχόντων σε μία πραγματική κατάσταση και αποτελεί μορφή εμπειρικής έρευνας.

Η ποιοτική μέθοδος παρέχει τη δυνατότητα βαθύτερης κατανόησης και ερμηνείας των στάσεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων του δείγματος σχετικά με το θέμα που διερευνάται (Schutt, 2012) και εστιάζει στην περιγραφή των δεδομένων (Howitt&Cramer, 2011: 294), προκειμένου ο ερευνητής/η ερευνήτρια να αποδώσει μια ακριβή εικόνα του κοινωνικού κόσμου (Willig, 2013: 15). Μία ποιοτική έρευνα αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και τη διαφοροποίηση των περιπτώσεων, καθώς το φαινόμενο που μελετάται εξετάζεται εκ των έσω, μέσα από την οπτική των ατόμων που συμμετέχουν (Τσιώλης, 2011). Ο ερευνητής, μέσα από μια ολιστική προσέγγιση, αποτυπώνει και ερμηνεύει την πραγματικότητα, όπως τη βιώνουν οι συμμετέχοντες (Miles, Huberman & Saldaña, 1994·Τσιώλης, 2011).

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αποτελεί βασικό στοιχείο της ποιοτικής έρευνας, η οποία βασίζεται στα νοήματα, καθώς και στις διαδικασίες δημιουργίας νοημάτων (Willig, 2017: 274). Η ερμηνεία των δεδομένων, παρά η απλή παρουσίαση τους, αναδεικνύει τον τρόπο που οι ιδέες ή τα γεγονότα σχετίζονται μεταξύ τους (Flick, 2018, 69-70). Στην πραγματικότητα, πρόκειται για μια διπλή ερμηνευτική διαδικασία, καθώς ο ερευνητής/η ερευνήτρια καλείται να αναλύσει και να ερμηνεύσει την πραγματικότητα των συμμετεχόντων, όπως την έχουν βιώσει και ερμηνεύσει οι ίδιοι (Creswell, 2013). Ο ερευνητής/Η ερευνήτρια εμπλέκεται στην έρευνα και αναπτύσσει μια μορφή αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες (Τσιώλης, 2011), η οποία είναι συνεχής και παρούσα σε όλες τις φάσεις της έρευνας (Schutt, 2012).

Στην ουσία, ο ερευνητής/η ερευνήτρια διεισδύει στην πραγματικότητα των συμμετεχόντων, συλλέγοντας πλούσια δεδομένα στο φυσικό τους πλαίσιο, προκειμένου να κατανοήσει και να ερμηνεύσει αυτά που μελετά (Schutt, 2012). Για αυτό, το φυσικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας είναι εξίσου σημαντικό (Ισαρη & Πουρκός, 2015·Larkin, 2015·Schutt, 2012). Δεδομένου ότι η ποιοτική έρευνα διεξάγεται σε πραγματικές συνθήκες (Ισαρη & Πουρκός, 2015), η κατανόηση του πλαισίου από τον ερευνητή/την ερευνήτρια συμβάλλει στη σαφή ερμηνεία των στάσεων, απόψεων και βιωμάτων των συμμετεχόντων (Merriam, 2002· Miles Huberman & Saldaña, 1994).

Επομένως, η ποιοτική μέθοδος είναι μια φυσική μέθοδος με την οποία ο ερευνητής/η ερευνήτρια μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχθεί. Επιπλέον δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή/στην ερευνήτρια να εστιάσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, δηλαδή να εμβαθύνει, προσπαθώντας να καταγράψει τη «φωνή» του κάθε υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Ο/Η ερευνητής/τρια οφείλει να διερευνήσει το θέμα του με μεγάλη ακρίβεια και σαφήνεια, αλλά και να παρέχει επαρκείς αποδείξεις για να στοιχειοθετήσει τα συμπεράσματα που θα εξάγει (Flick, 2018·Willig, 2013), αξιοποιώντας τη δυναμική του λόγου και της αφήγησης ((Ισαρη & Πουρκός, 2015).

1.4 Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Το βασικό χαρακτηριστικό της πειραματικής έρευνας είναι ότι ο ερευνητής/ η ερευνήτρια ηθελήμένα ελέγχει και χειρίζεται τις συνθήκες οι οποίες καθορίζουν τα γεγονότα για τα οποία ενδιαφέρεται και αναλόγως διαφοροποιεί τις δραστηριότητες.

Έχοντας ως απώτερο στόχο τη συλλογή δεδομένων για την επαλήθευση ή τη διάψευση των υποθέσεων εργασίας που ετέθησαν, χρησιμοποιήθηκαν διάφορα εργαλεία συγκέντρωσης των ερευνητικών αυτών δεδομένων. Ειδικότερα τα κύρια εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ως διδακτικό υλικό είναι οι ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών και τα παραμύθια. Εργαλεία αποτέλεσαν επίσης οι ατομικές εργασίες, οι εικαστικές τους αποτυπώσεις, οι συναισθηματικές τους αποτυπώσεις, τα παιχνίδια ρόλων που κλήθηκαν να παράγουν οι μαθητές/μαθήτριες στην τάξη και, φυσικά, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα κλείδας παρατήρησης, οι προσωπικές σημειώσεις και εκτιμήσεις της ίδιας της ερευνήτριας για την πορεία της διδακτικής παρέμβασης. Βέβαια, για την αντικειμενικότερη παράθεση των συμπερασμάτων αξιοποιήθηκε και το μαγνητοφωνημένο υλικό που συλλέχθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε.

Η συνέντευξη είναι πιθανόν η ευρύτερα εφαρμοζόμενη μέθοδος στην ποιοτική έρευνα. Ο τύπος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ερευνήτρια νηπιαγωγός επέλεξε το συγκεκριμένο τύπο , λαμβάνοντας υπόψη από τη μια ότι στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει α) μεν μια λίστα με ερωτήσεις ή με αρκετά συγκεκριμένα θέματα προς συζήτηση, η οποία συχνά αποκαλείται οδηγός συνέντευξης, πλην όμως ο συνεντευξιζόμενος έχει

μεγάλη ελευθερία στον τρόπο απάντησης β) δεν είναι απαραίτητο να τηρείται η διαδοχή των ερωτήσεων που προβλέπεται στο διάγραμμα και γ) ότι ο συνεντευκτής μπορεί να θέσει και ερωτήσεις που δεν υπάρχουν στον οδηγό με αφορμή κάποια απάντηση του συνεντευξιζόμενου (Bryman, 2017:515) και από την άλλη τα χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Για την επίτευξη των στόχων που προαναφέρθηκαν, χρησιμοποιήθηκαν τρεις ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών ([Παράρτημα Α](#)) και οχτώ παραμύθια, καθώς και δύο παρένθετες δραστηριότητες που αφορούσαν παραμύθια που αποσκοπούσαν στην πληρέστερη κατανόηση των κύριων παραμυθιών από τους μαθητές/τριες.. Τα παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

- *Κακία της Βιολέτας Μονρεάλ* από τη σειρά ‘συναισθήματα’
- *Κοκκινοσκουφίτσα*, εκδοχή των αδελφών Grimm
- *Τα τρία γουρουνάκια* του Tony Wolf
- *Ο Πέτρος και ο λύκος* του Sergei Prokofiev
- *Ο λύκος που έγινε μάγισσας* της Kasza Keiko
- *Ένας πολύ γλυκός... λύκος!* της Λήδας Βαρβαρούση
- *Το αρνάκι που ήρθε για φαγητό* των Smallman Sreve και Dreidemy Joelle
- *Ο λύκος ξαναγύρισε* του Geoffroy de Pennart

Αναφορικά με τις συνεντεύξεις, η πρώτη και η δεύτερη ατομική συνέντευξη έγινε πριν από την εφαρμογή των κύριων διδακτικών παρεμβάσεων και η τρίτη μετά την ολοκλήρωση όλης της διδακτικής παρέμβασης.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη ατομική συνέντευξη στα παιδιά είχε ως στόχο την ανίχνευση των προδιαμορφωμένων γνώσεων και αντιλήψεων των παιδιών για το αντιθετικό ζεύγος των εννοιών καλός-κακός. Η συνέντευξη έγινε σε κάθε παιδί σε ξεχωριστή αίθουσα του νηπιαγωγείου με την χρησιμοποίηση μαγνητοφώνου. Η τελική μορφή της ατομικής συνέντευξης περιλάμβανε 13 ερωτήσεις. Πιο αναλυτικά, η πρώτη ατομική συνέντευξη της παρούσας έρευνας χωρίζεται σε επτά μέρη – θεματικούς άξονες. Το πρώτο μέρος αφορά την καταγραφή των προδιαμορφωμένων αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τους τρόπους σκέψης των παιδιών για καλούς και κακούς ανθρώπους και ζώα και παράθεση παραδειγμάτων αυτών (ερωτήσεις 1-4). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους συμπεριφοράς που υιοθετούνται από τους καλούς- κακούς (ερωτήσεις 5-6), Το τρίτο

μέρος περιέχει τους τρόπους έκφρασης από τους καλούς-κακούς (ερωτήσεις 7-8), στο τέταρτο μέρος ερευνώνται οι συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών σε αυτές τις συμπεριφορές (ερωτήσεις 9-10), στο πέμπτο μέρος ζητούνται από τα παιδιά να απαντήσουν αν πιστεύουν ότι μπορούν να αλλάξουν οι κακές συμπεριφορές και προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης τους (ερώτηση 11), στο έκτο μέρος, παραθέτονται οι αντιλήψεις τους για το αν τιμωρούνται αυτές οι συμπεριφορές και με ποιους τρόπους (ερώτηση 12) και στο τελευταίο μέρος γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης για θετικές ή αρνητικές προθέσεις των παιδιών για το θέμα της έρευνας (ερώτηση 13).

Η δεύτερη συνέντευξη έγινε πριν από την αφήγηση των επιλεγμένων κύριων παραμυθιών της διδακτικής προσέγγισης, με σκοπό να εξετάσουμε το τι γνωρίζουν για τους λύκους –ανίχνευση πρώτων αντιλήψεων- και από πού έχουν κάποιες προδιαμορφωμένες αντιλήψεις για το ρόλο τους, την εικόνα τους, τα χαρακτηριστικά τους. Η τελική μορφή της ατομικής συνέντευξης περιλάμβανε 14 ερωτήσεις. Πιο αναλυτικά, η δεύτερη ατομική συνέντευξη της παρούσας έρευνας χωρίζεται σε τέσσερα μέρη – θεματικούς άξονες. Το πρώτο μέρος αφορά την καταγραφή των προδιαμορφωμένων αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τη σχέση του λύκου με τα παραμύθια και την θέση που έχει μέσα σε αυτά, καθώς και την εικόνα και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς με την οποία παρουσιάζεται (ερώτηση 1). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν γνωστικές προσεγγίσεις των παιδιών σχετικά με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του λύκου (ντύσιμο, χρώμα, φωνή- γρύλισμα), την τροφή του και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του (ερωτήσεις 2-9). Το τρίτο μέρος περιέχει τις συναισθηματικές προσεγγίσεις τους σχετικά με την εικόνα με την οποία παρουσιάζεται ο λύκος, τις προσδοκίες τους σε περίπτωση απουσίας του λύκου και τις σκέψεις τους σε έναν διάλογο με τον λύκο (ερωτήσεις 10- 13) και στο τέταρτο μέρος παρατίθεται μία ερώτηση ελεύθερης έκφρασης των νηπίων σχετικά με τα όσα έχουν ειπωθεί ή ξέρουν τα παιδιά από τις εμπειρίες τους. Η τελευταία ερώτηση χρησιμοποιείται για να αποφορτίσει τα παιδιά από την οποιαδήποτε ένταση νιώθουν κατά την απάντηση των ερωτήσεων και λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία τους και το ότι τους αρέσει να λένε και κάποια άλλα πράγματα δικά τους που άλλες φορές είναι σχετικά με το θέμα και άλλες όχι, τους δίνουμε έτσι την ευκαιρία να χαλαρώσουν και να καταθέσουν ή να σχολιάσουν δικές τους απόψεις.

Η τελευταία ατομική συνέντευξη στα παιδιά είχε ως στόχο την ανίχνευση της αλλαγής των προδιαμορφωμένων γνώσεων και αντιλήψεων των παιδιών για το αντι-

θετικό ζεύγος των εννοιών καλός-κακός και τις απόψεις τους για όλη τη διδακτική παρέμβαση. Η τελική μορφή της ατομικής συνέντευξης περιελάμβανε 9 ερωτήσεις. Πιο αναλυτικά, η τελευταία ατομική συνέντευξη της παρούσας έρευνας χωρίζεται σε έξι μέρη – θεματικούς άξονες: Το πρώτο μέρος αφορά στην καταγραφή των πηγών πληροφόρησης των προδιαμορφωμένων αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με το αντι-θετικό ζεύγος των εννοιών καλός-κακός (ερώτηση 1). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις τους για το αν τιμωρούνται πάντα οι κακοί και τους τρόπους τιμωρίας τους (ερωτήσεις 2-3), το τρίτο μέρος περιέχει τους τρόπους έκφρασης από τους καλούς-κακούς γονείς στα παιδιά τους (ερώτηση 4), στο τέταρτο μέρος ερευνώνται οι απόψεις τους για το αν κάποιος κακός μπορεί να γίνει καλός και τις ενέργειες που μπορεί να οδηγήσουν σε αυτό το αποτέλεσμα (ερώτηση 5), στο πέμπτο μέρος διερευνώνται οι εντυπώσεις-συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών (θετικές και αρνητικές) για όλη τη διδακτική παρέμβαση -παραμύθια, εικόνες, δραστηριότητες (ερωτήσεις 6-8), και στο έκτο μέρος καλούνται τα παιδιά να διατυπώσουν ένα γενικό συμπέρασμα για τον ρόλο του λύκου στα παραμύθια και να κριθεί η διαπίστωση αλλαγής ή ισχυροποίησης των αρχικών αντιλήψεων τους μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης (ερώτηση 9).

Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων με όλα τα παιδιά, η ερευνήτρια νηπιαγωγός, αφού τις απομαγνητοφωνεί ([Παράρτημα Α](#)), καταγράφει τις απαντήσεις-χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες που είχε ορίσει, τις διαβάζει στα παιδιά και τις τοποθετεί στο αρχείο της. Επίσης, καταγράφει κάποιες προσωπικές σημειώσεις για την έκβαση της συνέντευξης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η διδακτική αυτή παρέμβαση ήταν μια πρωτότυπη εμπειρία για τα παιδιά, όμως, αποδείχτηκε ταυτόχρονα και μια πολύ ευχάριστη δραστηριότητα για αυτά. Ο «φόβος» της ερευνήτριας/νηπιαγωγού μπροστά στο ενδεχόμενο της απρόσμενης συμπεριφοράς του συνεντευξιαζόμενου ή να παρουσιαστούν προβλήματα με τον περιβάλλοντα χώρο (Bryman,2017:517), δηλαδή τα παιδιά να έρθουν σε δύσκολη θέση, να σαστίσουν ή να χάσουν τα λόγια τους και να μην μπορούν να εκφραστούν ειδικά με την παρουσίαση και παρουσία του μαγνητοφώνου, αποδείχτηκε αβάσιμος. Όλα τα παιδιά απάντησαν πρόθυμα και άμεσα στις ερωτήσεις και με πολλές και διαφορετικές επεξηγήσεις. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι ότι κάποια παιδιά που στις δραστηριότητες που συμμετέχει όλη η ολομέλεια δεν είναι πολύ εκφραστικά και ντρέπονται, στην συνέντευξη έδειξαν μια άλλη πλευρά της έκφρασής τους, ήταν

πιο ελεύθερα στη διατύπωση των απόψεών τους. Επιπρόσθετα συνέβαλε και το γεγονός ότι η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε έναν χώρο ήσυχο (αίθουσα ψυχαγωγίας του σχολείου), ώστε να μην υπάρχει εξωτερικός θόρυβος που θα μπορούσε να επηρεάσει την ποιότητα της ηχογράφησης και ιδιωτικό (ώστε να μην ανησυχεί ο συνεντευξιαζόμενος μήπως τον ακούσουν οι άλλοι) (Bryman,2017:519).

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν δύο παραμύθια προκειμένου να κατανοηθούν κάποια βασικά στοιχεία που θα διευκόλυναν την προσέγγιση των παραμυθιών. Το πρώτο με τίτλο «Ο Σκιουρούλης και η σκιά του», ένα αυτοσχέδιο παραμύθι, διεξήχθη πριν από το παραμύθι «Κακία» με στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η σκιά έχει το σχήμα του αντικειμένου στο οποίο ανήκει και το δεύτερο ήταν «Ο Μάκης ο Ενζυμάκης και η μάχη στο στομάχι» της Άννας Ράσελμαν, του οποίου οι δραστηριότητες διεξήχθησαν πριν από την αφήγηση του παραμυθιού «Κοκκινοσκουφίτσα» με στόχο να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στις έννοιες ‘τρώω/ μασάω κανονικά’ και ‘καταπίνω αμάσητη’ και τις διεργασίες που γίνονται στο στομάχι για να συνδυαστούν με τα περιεχόμενα των κύριων παραμυθιών, ώστε να τα κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές/τριες.

1.5 Ανάλυση δεδομένων

Προκειμένου να απαντηθούν/διερευνηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις, επιλέχθηκε τα δεδομένα να αναλυθούν μέσω της θεματικής ανάλυσης, καθώς πρόκειται για μία ευέλικτη μέθοδο που επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να αναλύσει διαφορετικά δεδομένα, ανεξάρτητα από την επιστημολογική και θεωρητική προσέγγιση της έρευνας (Clarke&Braun, 2013).

Οι Braun και Clarke (2006) όρισαν τη θεματική ανάλυση ως «*μία μέθοδο εντοπισμού, ανάλυσης και περιγραφής θεμάτων που βρίσκονται στα δεδομένα*» (σελ. 82). Κάθε θέμα αποτυπώνει ένα σημαντικό νόημα που επαναλαμβάνεται στο σύνολο των δεδομένων και σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η κάθε θεματική κατηγορία μπορεί να περιλαμβάνει υπο-κατηγορίες, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους και συνθέτουν μια ευρύτερη θεματική κατηγορία (Braun &Clarke, 2006).

Είναι σημαντικό ο/η ερευνητής/τρια να μην αρκείται στην απλή περιγραφή των ευρημάτων, καθώς απαιτείται η ερμηνεία τους, προκειμένου να οδηγηθεί στα συμπεράσματα. Ταυτόχρονα, ο/η ερευνητής/τρια έχει τη δυνατότητα να ανακαλύπτει λανθάνοντα θέματα, που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα μπορούσαν να αναδυ-

θούν., καθώς μέσω της θεματικής ανάλυσης αναδεικνύεται η περιπλοκότητα και η μοναδικότητα των δεδομένων (Braun&Clarke, 2006).

Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης ολοκληρώνεται σε έξι φάσεις. Στην πρώτη φάση, ο ερευνητής/τρια εξοικειώνεται με τα δεδομένα μέσα από επανειλημμένες αναγνώσεις και κρατώντας σημειώσεις σε όσα σημεία υπάρχει κάτι σημαντικό. Στη δεύτερη φάση, ο ερευνητής/τρια χρησιμοποιεί τις σημειώσεις για να δημιουργήσει τους αρχικούς κωδικούς, οι οποίοι συνδυάζονται μεταξύ τους για να δημιουργήσουν τις θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες στην τρίτη φάση. Στην τέταρτη φάση, ο/η ερευνητής/τρια ελέγχει τη λειτουργικότητα των κατηγοριών και φροντίζει να μην αλληλεπικαλύπτονται. Σε αυτή τη φάση, κατασκευάζεται ένας θεματικός χάρτης, που αποτελεί την οπτική αναπαράσταση της ανάλυσης και αποτυπώνει τον τρόπο που συνδέονται μεταξύ τους οι θεματικές κατηγορίες. Στην πέμπτη φάση, δίνονται ονομασίες στις κατηγορίες και υπο-κατηγορίες, ώστε να υπάρχει σαφής ορισμός τους και ξεκάθαρη σύνδεση μεταξύ τους. Η τελευταία φάση αφορά τη δημιουργία του τελικού κειμένου, το οποίο παρέχει *«μία περιεκτική, συνεκτική, λογική, μη επαναλαμβανόμενη και ενδιαφέρουσα περιγραφή της ιστορίας που αφηγούνται τα δεδομένα»* (Braun & Clarke, 2006: 99).

1.6 Επιλογή διδακτικής μεθόδου

Έτσι, μετά από την ενδελεχή μελέτη της σκοποθεσίας που θέτει το μάθημα της Λογοτεχνίας, κρίθηκε ενδιαφέρουσα η σχεδίαση και υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης που στοχεύει στην αξιοποίηση των αναγνωστικών θεωριών και συγκεκριμένα της «συναλλακτικής θεωρίας» της αναγνωστικής ανταπόκρισης της Rosenblatt. Μάλιστα, η επιλογή της συναλλακτικής θεωρίας βασίστηκε στο γεγονός ότι πρόκειται για μία από τις αναγνωστικές θεωρίες που θέτουν στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας τον ίδιο τον αναγνώστη/την ίδια την αναγνώστρια. Επιπρόσθετα ο αναγνώστης-μαθητής, η αναγνώστρια-μαθήτρια εμπλέκεται ενεργά στο κείμενο, φέρει σ' αυτό τις προηγούμενες εμπειρίες του/της και εκφράζει την προσωπική του/της ανταπόκριση, αποκρυσταλλώνοντας τις μνήμες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της σε μια νέα εμπειρία. Για αυτούς τους λόγους, και εξαιτίας του γεγονότος ότι από όλες τις αναγνωστικές θεωρίες η συναλλακτική θεωρία έχει και διδακτικές προεκτάσεις, επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη επιλογή, γι' αυτή τη διδακτική παρέμβαση.

Για την προετοιμασία και οργάνωση της διδακτικής εφαρμογής ακολουθήθηκε η μέθοδος που προτείνεται από τις Καλογήρου και Βησσαράκη (2005: 60), οι οποίες θεωρούν ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας πρέπει να γίνεται μέσα από τέσσερις φάσεις, οι οποίες αποτελούν τη σχηματοποίηση της διδασκαλίας της συναλλακτικής θεωρίας. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, η πρώτη φάση αφορά στην προετοιμασία του περιβάλλοντος, η δεύτερη φάση αφορά στην αρχική ανταπόκριση των μαθητών, η τρίτη φάση στην τελειοποίηση της ανταπόκρισης και η τελευταία φάση στην έκφραση της ανταπόκρισης.

Πιο αναλυτικά, η προετοιμασία του περιβάλλοντος προετοιμάζει τους μαθητές για την ομαλή υποδοχή του κειμένου, προϊδεάζοντάς τους με διαφόρους τρόπους, ώστε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 61-63). Κατά τη φάση της αρχικής ανταπόκρισης, αφού ο εκπαιδευτικός επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα αναγνωσθεί το κείμενο ανάλογα με το είδος του κειμένου και τις δυνατότητες των μαθητών/μαθητριών του, γίνεται η έναρξη της συναλλαγής ανάμεσα στον/στη μαθητή/μαθήτρια και το κείμενο. Η αρχική ανταπόκριση είναι σημαντική, σύμφωνα με τη θεωρία της Rosenblatt, δεδομένου ότι συσχετίζεται με οτιδήποτε τροποποιηθεί ή προστεθεί σε μεταγενέστερο στάδιο. Έτσι, έχει σημασία να καταγραφούν οι αρχικές αντιδράσεις των παιδιών κατά την πρώτη τους επαφή με το κείμενο, εξωτερικεύοντας συνειρμούς, βιώματα, εικόνες και συναισθήματα που προκαλούνται από το κείμενο (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 64-66).

Κατά την τρίτη φάση οι αρχικές ανταποκρίσεις των μαθητών εμβαθύνονται. Ο εκπαιδευτικός, μέσω ερωτήσεων, ενεργοποιεί μία συζήτηση, κατά την οποία οι μαθητές/ μαθήτριες σχολιάζουν, ανταλλάσσουν απόψεις, τις οποίες αιτιολογούν, και συγκρίνουν τις ανταποκρίσεις τους. Η συναλλαγή του μαθητή/της μαθήτριας με το κείμενο εξελίσσεται, καθώς πραγματοποιείται η σύνδεση του κειμενικού κόσμου με τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του μαθητή/της μαθήτριας, μέσω ανταλλαγής ιδεών και απόψεων, η οποία δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να επανεξετάσουν την αρχική τους ανταπόκριση. Κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο, ο μαθητής/ η μαθήτρια εστιάζει σε σημεία που είχε παραβλέψει ή είχε αντιληφθεί διαφορετικά από τους συμμαθητές του/της και προσπαθεί να κατανοήσει τη δική τους ανταπόκριση. Έτσι, ο μαθητής/ η μαθήτρια εμπλουτίζει ή τροποποιεί την ανταπόκριση του/της και κατανοεί βαθύτερα τη σχέση του/της με το κείμενο (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 69).

Η τελευταία φάση χαρακτηρίζεται από την έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών μέσω ατομικών ή ομαδικών δραστηριοτήτων, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του κειμένου, αλλά και του εαυτού τους (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 75). Ωστόσο, οι Καλογήρου και Βησσαράκη (2005: 73) εξηγούν ότι αυτή η φάση δεν είναι απαραίτητη, καθώς βασικός στόχος της ενασχόλησης με τη λογοτεχνία είναι η αισθητική τέρψη και καλλιέργεια και, επομένως, δεν είναι αναγκαίο να καταλήγει στην παραγωγή κάποιου έργου, που πιθανά θα φέρει στη σκέψη του μαθητή τον συνειρμό ότι η λογοτεχνία αποτελεί ένα σχολικό μάθημα, όπως τα υπόλοιπα.

Η παρούσα διδακτική εφαρμογή μπορεί χρονικά να χωριστεί σε τρία στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, που είναι εισαγωγικό, τα παιδιά προετοιμάζονται για το θέμα της διδασκαλίας, το δεύτερο στάδιο αποτελεί το κύριο μέρος της έρευνας, όπου διδάσκονται τα έξι βασικά παραμύθια και, τέλος, το τρίτο στάδιο είναι ανακεφαλαιωτικό. Αναλυτικότερα θα παραστήσουμε σχηματικά όλο τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης στις οποίες προέβη η ερευνήτρια νηπιαγωγός:

Σχηματική περιγραφή σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης

1. ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ ΤΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

- **ΠΡΩΤΗ ΑΤΟΜΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΙΑ ΚΑΛΟΥΣ-ΚΑΚΟΥΣ**

- Καταγραφή χαρακτηριστικών καλός-κακός
- Ζωγραφίζουμε τα ανθρωπάκια της Κακίας και της Καλοσύνης πριν από την αφήγηση του παραμυθιού»

Δραστηριότητα παρένθετη « Ο Σκιουρούλης και η σκιά του»

- **1^ο παραμύθι «ΤΙ ΝΙΩΘΕΙΣΚΑΚΙΑ»**

- Αφήγηση της πρώτης σελίδας του παραμυθιού «ΤΙ ΝΙΩΘΕΙΣΚΑΚΙΑ»
- «Ζωγραφίζουμε τα ανθρωπάκια της Κακίας και της Καλοσύνης μετά από την αφήγηση της πρώτης σελίδας του παραμυθιού»»
- Αφήγηση της δεύτερης σελίδας του παραμυθιού «ΤΙ ΝΙΩΘΕΙΣΚΑΚΙΑ»
- «Παντομίμα»
- Αφήγηση όλου του παραμυθιού «ΤΙ ΝΙΩΘΕΙΣΚΑΚΙΑ» και ερωτήσεις κατανόησης
- Οι βρισιές της ΚΑΚΙΑΣ
- «ΤΙ ΚΕΡΔΙΖΕΙ ΜΕ ΤΟΣΗ ΚΑΚΙΑ; »
- «Ποια σκηνή σε εντυπωσίασε από το παραμύθι». Προφορικές απόψεις.

Δραστηριότητα παρένθετη « Ο Μάκης ο ενζυμάκης και η μάχη στο στομάχι»

2. ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

- **ΔΕΥΤΕΡΗ ΑΤΟΜΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΛΥΚΟΥΣ**

- Καταγραφή χαρακτηριστικών του λύκου

- Περιγραφή έγχρωμων φωτογραφιών λύκων από διάφορα παραμύθια
- Διατύπωση υποθέσεων για το λύκο- Δημιουργία Ιστογράμματος
- Ατομική εργασία «Ζωγραφίζουμε τη μισή πλευρά του προσώπου του λύκου μαύρη και τη μισή άσπρη»

- **2ο παραμύθι «Η ΚΟΚΚΙΝΟΣΚΟΥΦΙΤΣΑ»**

- Ανίχνευση και αξιοποίηση των ενδείξεων του εξώφυλλου
- Αφήγηση του παραμυθιού από την ερευνήτρια - Ερωτήσεις ανίχνευσης καλός-κακός
- Αναδιήγηση του παραμυθιού από τα παιδιά
- Κατασκευή μάσκας λύκου
- Παιχνίδι με το σωσία
- Παιχνίδι ρόλων με γαντόκουκλες
- Ατομική εργασία «κολλάμε μικρογραφία του εξώφυλλου του παραμυθιού στην εικόνα του λύκου»

- **3ο παραμύθι « ΤΑ ΤΡΙΑ ΓΟΥΡΟΥΝΑΚΙΑ»**

- Ανίχνευση και αξιοποίηση των ενδείξεων της πρώτης εικόνας
- Αφήγηση του παραμυθιού μέσω εικόνων από τα παιδιά
- Αφήγηση του αυθεντικού παραμυθιού από την ερευνήτρια - Ερωτήσεις ανίχνευσης καλός- κακός
- Τρόποι προστασίας από τους λύκους –κακούς: «Αν ο κακός λύκος αποφάσιζε να μπει από την πόρτα με ποιους τρόπους θα προσπαθούσε να το επιτύχει αυτό και πώς θα μπορούσαν να προφυλαχθούν τα τρία γουρουνάκια από τον κακό λύκο;»
- Διάγραμμα Venn
- «Αν ο λύκος της Κοκκινοσκουφίτσας συναντούσε στο δάσος το λύκο από τα 3 γουρουνάκια τι θα συζητούσαν;»
- Τραγούδι για το λύκο «Τι και αν είμαστε παιδιά»
- Ατομική εργασία «κολλάμε μικρογραφία του εξώφυλλου του παραμυθιού στην εικόνα του λύκου»

- **4ο παραμύθι « Ο ΠΕΤΡΟΣ ΚΑΙ Ο ΛΥΚΟΣ»**

- Ανίχνευση και αξιοποίηση των ενδείξεων του εξώφυλλου
- Αφήγηση του παραμυθιού από την ερευνήτρια - Ερωτήσεις ανίχνευσης καλός-κακός
- «Τι λέτε να τον έκαναν το λύκο, όταν τον πήγαν στην αγορά αλυσοδεμένο;»
- Αναδιήγηση του παραμυθιού από τα παιδιά
- Παραδοσιακό παιχνίδι «Λύκε λύκε είσαι εδώ;»
- Ατομική εργασία «κολλάμε μικρογραφία του εξώφυλλου του παραμυθιού στην εικόνα του λύκου»

- **Συγκεφαλαιωτικές Δραστηριότητες από τα 3 παραμύθια**

- «Ποιος λύκος είναι πιο κακός από τα τρία παραμύθια;»
- Η δίκη των λύκων
- Γράμμα στους λύκους

- **Μεταβατική δραστηριότητα**

- Δημιουργία αντίστροφων ιστοριών (Ιστορίες από την ανάποδη πλευρά) από τα παιδιά (Ο καλός λύκος και η κακή κοτούλα)
- Δημιουργία αντίστροφων ιστοριών (ιστορίες από την ανάποδη πλευρά) από τα

παιδιά για όλα τα παραμύθια που διαβάσαμε μέχρι τώρα

- **5^ο παραμύθι « Ο ΛΥΚΟΣ ΠΟΥ ΕΓΙΝΕ ΜΑΓΕΙΡΑΣ»**
 - Ανίχνευση και αξιοποίηση των ενδείξεων του εξώφυλλου
 - Αφήγηση του παραμυθιού από την ερευνήτρια ενδιάμεσα με ερωτήσεις
 - «Ο λύκος φεύγει από το σπίτι της κότας. Στο δρόμο τι λέτε να σκέφτεται;»
 - Συνταγές για να αποφεύγουμε τους κακούς ή το συναίσθημα της κακίας
 - Ατομική εργασία «κολλάμε μικρογραφία του εξώφυλλου του παραμυθιού στην εικόνα του λύκου»
- **6^ο παραμύθι « ΕΝΑΣ ΠΟΛΥ ΓΛΥΚΟΣ... ΛΥΚΟΣ»**
 - Ανίχνευση και αξιοποίηση των ενδείξεων του εξώφυλλου
 - Αφήγηση του παραμυθιού από την ερευνήτρια ενδιάμεσα με ερωτήσεις
 - Ατομική εργασία «κολλάμε μικρογραφία του εξώφυλλου του παραμυθιού στην εικόνα του λύκου»
 - Παραδοσιακό παιχνίδι «Ο λύκος και τα πρόβατα»
- **7^ο παραμύθι « ΤΟ ΑΡΝΑΚΙ ΠΟΥ ΗΡΘΕ ΓΙΑ ΦΑΓΗΤΟ»**
 - Ανίχνευση και αξιοποίηση των ενδείξεων του εξώφυλλου στον υπολογιστή
 - Αφήγηση του παραμυθιού, κοιτάζοντας τις εικόνες στον υπολογιστή, από τα παιδιά
 - Αφήγηση του παραμυθιού, κοιτάζοντας τις εικόνες στον υπολογιστή, από την ερευνήτρια νηπιαγωγό
 - Ατομική εργασία «κολλάμε μικρογραφία του εξώφυλλου του παραμυθιού στην εικόνα του λύκου»
 - Παραδοσιακό παιχνίδι «Ο λύκος και το αρνί»
- **Μεταβατική δραστηριότητα**
 - Γράμματα από τους λύκους

3. ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ ΤΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

- **8^ο παραμύθι «Ο ΛΥΚΟΣ ΞΑΝΑΓΥΡΙΣΕ »**
 - Ανίχνευση και αξιοποίηση των ενδείξεων του εξώφυλλου
 - Αφήγηση του παραμυθιού από την ερευνήτρια ενδιάμεσα με ερωτήσεις
- **ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΥΓΚΕΦΑΛΑΙΩΤΙΚΗ**

1.6 Παρουσίαση της διδακτικής εφαρμογής

Στην ενότητα αυτή περιγράφεται αναλυτικά η διδακτική εφαρμογή. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί, ότι επειδή πρόκειται για μία έρευνα η οποία διεξάγεται σε πραγματικό χρόνο, με πραγματικούς ανθρώπους σε ένα πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και κυρίως σε περιβάλλον Νηπιαγωγείου, οι φάσεις της και οι διδακτικές ώρες δεν είναι αυστηρά ορισμένες. Παρά τον αρχικό σχεδιασμό, υποβλήθηκαμε σε καθυστερήσεις, αυξήσαμε τις ώρες ενασχόλησης με την ερευνητική μας εργασία, όποτε αυτό παρέστη ανάγκη, τροποποιήσαμε τον τύπο και τη σειρά των δραστηριοτήτων, καθώς η ερευνητική διαδικασία συνέβαινε ταυτόχρονα με την κατανόηση και

ερμηνεία των δεδομένων που λαμβάναμε κάθε φορά. Για όλους αυτούς τους λόγους η διδακτική μας παρέμβαση δεν μπορεί να παρουσιαστεί ανά διδακτικές ώρες που αξιοποιήθηκαν, δεδομένου ότι στο νηπιαγωγείο υπάρχει μεν ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά πολύ συχνά τροποποιείται ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επομένως, ανατρέχοντας στις προσωπικές μας σημειώσεις, παρατηρήσαμε ότι η διδακτική εφαρμογή ξεκίνησε στις 14 Φεβρουαρίου 2018 και τελείωσε στις 20 Μαΐου 2018, διήρκεσε δηλαδή συνολικά τρεις (3) μήνες, μέσα στους οποίους χάθηκαν διδακτικές ώρες, λόγω εορτών, αργιών ή άλλων εκδηλώσεων του σχολείου και παρεμβλήθηκαν οι διακοπές του Πάσχα, ενώ συχνά παρουσιάζονταν κρούσματα ιώσεων, που είχαν σαν αποτέλεσμα την απουσία πολλών παιδιών και την παρεμπόδιση της διεξαγωγής της διδακτικής παρέμβασης.

Οι επιμέρους στόχοι της διπλωματικής εργασίας

Οι επιμέρους στόχοι της διδακτικής παρέμβασης είναι γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί, ενώ επίσης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε άξονες όπως α) γνώση και μεθοδολογία, β) συνεργασία και επικοινωνία και γ) τέρψη και φιλικότητα.

Πιο αναλυτικά οι στόχοι που τέθηκαν κατά την διεξαγωγή των ατομικών συνεντεύξεων της διδακτικής εφαρμογής ήταν οι εξής:

- να ανιχνευθούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών για τις έννοιες καλός-κακός
- να διατυπωθούν υποθέσεις των παιδιών με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους
- να ανιχνευθούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών για τους λύκους
- να ανιχνευθούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών μετά την εφαρμογή των διδακτικών σχεδιασμών

Οι στόχοι που τέθηκαν κατά τις φάσεις της διδακτικής εφαρμογής ήταν οι εξής:

Πρώτη φάση: προετοιμασία περιβάλλοντος

- να ανιχνευθούν και να αξιοποιηθούν οι ενδείξεις του εξώφυλλου
- να ανιχνευθούν και να καταγραφούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών για τις έννοιες καλός-κακός
- να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να διηγούνται/αφηγούνται βάσει ενδείξεων και σημμάτων

- να κατανοήσουν γενικά στοιχεία από τη σχέση προφορικού - γραπτού λόγου
- να δημιουργούν δικές τους ιστορίες από εικόνες
- να περιγράφουν εικόνες- φωτογραφίες και να εστιάζουν στα κυριότερα χαρακτηριστικά τους ως προς τις έννοιες καλός κακός
- να ανιχνευθούν τα συναισθήματα που τους δημιουργούν αυτές οι εικόνες

Δεύτερη φάση: αρχική ανταπόκριση

- να απολαύσουν τα παιδιά την αφήγηση του παραμυθιού
- να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις για την πλοκή και τους ήρωες της ιστορίας παιδιών με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους
- να ακούν και να κατανοούν μια διήγηση
- να αξιοποιούν την εικονογράφηση του βιβλίου για να κάνουν υποθέσεις

Τρίτη φάση: τελειοποίηση της ανταπόκρισης

- να εμβαθύνουν την αρχική τους ανταπόκριση
- να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να μάθουν να βελτιώνουν τον προφορικό ή γραπτό λόγο με στόχο την αναδιήγηση της ιστορίας και την απόδοση εννοιών (καλός-κακός)
- να μάθουν να επιχειρηματολογούν σχετικά με τις αιτίες της συμπεριφοράς των κακών και να διαπραγματεύονται για να πείσουν τους άλλους για τις επιλογές και τις αποφάσεις τους

Τέταρτη φάση: έκφραση της ανταπόκρισης

- να κατανοήσουν γενικά στοιχεία από τη σχέση προφορικού- γραπτού λόγου
- να εμβαθύνουν στις έννοιες καλός- κακός μέσα από ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες
- να αποδίδουν τις έννοιες του καλού και του κακού μέσα από διάφορες μορφές τέχνης (παντομίμα, δραματοποίηση, ομαδικά παραδοσιακά παιχνίδια, μουσική και τραγούδι, εικαστικά)
- να καλλιεργήσουν ομαδικό πνεύμα

Η διδακτική παρέμβαση, όπως προαναφέρθηκε, πραγματοποιήθηκε σε δεκατέσσερις μαθητές/ριες νηπιαγωγείου της περιοχής της Λάρισας και ολοκληρώθηκε σε τρεις περίπου μήνες, από τα μέσα Φεβρουαρίου ως τα μέσα Μαΐου του 2018. Μία εβδομάδα, πριν την κύρια διδακτική παρέμβαση, και προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές για την ομαλή υποδοχή του θέματος της έρευνας και παράλληλα να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους, είχε διεξαχθεί η πρώτη ατομική συνέντευξη στους/ις

μαθητές/ριες του νηπιαγωγείου. Πιο αναλυτικά η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε δυο συνεχόμενες μέρες, προκειμένου να ανιχνευθούν οι προδιαμορφωμένες γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών για το αντιθετικό ζεύγος των εννοιών καλός-κακός. Τα παιδιά χρειάστηκαν περίπου 15 με 20 λεπτά για την ανταπόκριση των ερωτήσεων. Η γενική αποτίμηση των ανταποκρίσεων των μαθητών ήταν θετική και ελπιδοφόρα για τη συνέχεια της έρευνας.

Την επόμενη εβδομάδα, ξεκίνησε η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, που όπως προαναφέραμε, η διδασκαλία κάθε παραμυθιού ακολούθησε τα στάδια που προτείνονται από τις Καλογήρου και Βησσαράκη (2005). Πιο αναλυτικά το πρώτο παραμύθι που παρουσιάστηκε ήταν «ΤΙ ΝΙΩΘΕΙΣΚΑΚΙΑ» και προηγείται της εφαρμογής των κύριων παραμυθιών. Ως προς την πρώτη φάση της προετοιμασίας του περιβάλλοντος τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν σε ένα χαρτί Α4, χωρισμένο στη μέση που έχουμε γράψει στο ένα μέρος «το ανθρωπάκι της Κακίας» και στο άλλο «το ανθρωπάκι της Καλοσύνης» ή «της Καλής», τα δύο ανθρωπάκια. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να εξηγήσουν πώς και γιατί τα ζωγράρισαν έτσι, προκειμένου να διερευνήσουμε τις προδιαμορφωμένες αντιλήψεις τους για τις έννοιες καλός κακός, δηλαδή πώς αποτυπώνεται στις ζωγραφιές των παιδιών το καλό και το κακό.

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας και προχωρώντας στη δεύτερη φάση της αρχικής ανταπόκρισης, στην οποία γίνεται η έναρξη της συναλλαγής ανάμεσα στον/στη μαθητή/μαθήτρια και το κείμενο, δείχνουμε στα παιδιά το εξώφυλλο του παραμυθιού και αφού το παρατηρήσουν για λίγο, διαβάζουμε με τον ανάλογο χρωματισμό της φωνής και ταυτόχρονα το έχουμε στραμμένο προς τα παιδιά για να βλέπουν τις εικόνες – με τον ίδιο τρόπο αφηγούμαστε όλα τα παραμύθια- την πρώτη σελίδα (ορισμός κακίας –καλοσύνης- χαρακτηριστικά). Έπειτα, τους δείχνουμε τα δύο ανθρωπάκια που τα έχουμε μεγεθύνει για να φαίνονται καλύτερα τα χαρακτηριστικά τους και τα υποβοηθούμε να την κατανοήσουν με διάφορες ερωτήσεις (*Πώς παρουσιάζεται/ περιγράφεται η ΚΑΚΙΑ/ η ΚΑΛΟΣΥΝΗ; Τι χρώμα; Πώς είναι το πρόσωπό της; Πώς είναι το σώμα της; Πόσα μάτια έχει; Πόσα χέρια έχει; Πόσα πόδια έχει;*). Μετά το πέρας των ερωταποκρίσεων, προκειμένου να εξετάσουμε αν επηρέασε η εικονογράφηση του παραμυθιού τις αντιλήψεις τους στις εικαστικές τους αποτυπώσεις για τις έννοιες καλός κακός, δηλαδή πώς αποτυπώνεται στις ζωγραφιές των παιδιών το καλό και το κακό μετά την αφήγηση και να αντλήσουμε δεδομένα για τη σύ-

γκριση μεταξύ της αρχικής και τελικής ανταπόκρισης των μαθητών/μαθητριών, ζητούμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν πάλι σε ένα χαρτί A4 χωρισμένο στη μέση, το ανθρωπάκι της ΚΑΚΙΑΣ στο πρώτο μισό της σελίδας και στο δεύτερο μισό το ανθρωπάκι της ΚΑΛΟΣΥΝΗΣ/ΚΑΛΗΣ και να αιτιολογήσουν τις ζωγραφιές τους. Στο τέλος καταγράφουμε τις επεξηγήσεις των παιδιών και τις συγκρίνουμε με αυτές που έδωσαν και έφτιαζαν πριν από την αφήγηση ([Παράρτημα Β](#)).

Ακολούθως, αφού διαβάσουμε την δεύτερη σελίδα του παραμυθιού, όπου περιγράφονται τα συναισθήματα και οι εκφράσεις-κινήσεις της ΚΑΚΙΑΣ, οι μαθητές/τριες με καθοδηγούμενη συζήτηση απάντησαν σε ερωτήσεις όπως : *«-Πώς θα μπορούσαμε να δείξουμε, χωρίς να μιλάμε, με το πρόσωπο και το σώμα μας τις εκφράσεις της ΚΑΚΙΑΣ; Και πώς αισθάνεται η ΚΑΚΙΑ;»*. Στο τέλος κλήθηκαν να αναπαραστήσουν παντομίμα, χρησιμοποιώντας το σώμα τους για να δείξουν τις κινήσεις του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου και τα συναισθήματα που αποτυπώνονται στη παρουσίαση της Κακίας.

Με την περάτωση των δύο παραπάνω δραστηριοτήτων, γίνεται η αφήγηση όλου του παραμυθιού, διακόπτοντας μόνο για να εξηγήσουμε τυχόν άγνωστες λέξεις στα παιδιά όπως τι είναι το ξόρκι (*λέξη ή φράση, κατανοητή συνήθως, που θεωρείται ότι διώχνει το κακό πνεύμα*). και κάνει ερωτήσεις για την κατανόηση της ιστορίας). Μετά την αφήγηση οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν σε καθοδηγούμενη συζήτηση με ερωτήσεις που αποσκοπούσαν πρωτίστως στην κατανόηση του περιεχομένου του παραμυθιού και στη συνέχεια στην αιτιολόγηση της συμπεριφοράς των ηρώων. Ενδεικτικές ερωτήσεις ήταν : *Τι έκανε το ανθρωπάκι της ΚΑΚΙΑΣ και το ανθρωπάκι της ΚΑΛΟΣΥΝΗΣ; Τα πουλιά, οι αράχνες, τα βατράχια, τα έντομα είναι καλά ή κακά .Γιατί; Τι συνέβη στο τέλος;*

Προχωρώντας στην τρίτη φάση της τελειοποίησης της ανταπόκρισης, θέτοντας ως πρωταρχικό στόχο να εμβαθύνουν τα παιδιά την αρχική τους ανταπόκριση και στη συνέχεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους μέσα από τη διαδικασία της διατύπωσης υποθέσεων για σκηνές και εκφράσεις της ιστορίας. Διερευνώντας τις ανταποκρίσεις των μαθητών, όπως θα έλεγε και η L. M. Rosenblatt γίνεται συζήτηση και τα παιδιά εκφράζουν σκέψεις, κάνουν υποθέσεις για σκηνές, σημεία και χαρακτηριστές του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρατηρήσει σε ποια σημεία εστιάζουν οι μαθητές. Μέσα σε αυτές μπορούν να γίνουν προφορικά οι ερωτήσεις “ τι θα συνέβαινε αν” που είναι κριτικές και δημιουργικές. Λαμβάνοντας υπόψη τις πα-

ραπάνω θέσεις και εστιάζοντας στη γλώσσα και τον τρόπο έκφρασης της Κακίας ξαναδιαβάζουμε το σημείο της ιστορίας που λέει: «Στο μεταξύ το ‘ανθρωπάκι’ ΚΑΚΙΑ ξεστόμιζε ασταμάτητα τέτοιες βρισιές που δεν μπορούμε να τις επαναλάβουμε», και ακολουθούν υποθετικές ερωτήσεις όπως: -Τι βρισιές νομίζετε ότι έλεγε το ‘ανθρωπάκι’ ΚΑΚΙΑ, όταν το έπιασαν τα πουλιά;-Οι κακοί άνθρωποι βρίζουν και λένε άσχημες κουβέντες-λόγια. Γιατί;

Επέκταση της προηγούμενης δραστηριότητας με τους ίδιους στόχους αποτέλεσε η επόμενη κατά την οποία ξαναδιαβάζουμε το σημείο της ιστορίας που λέει: «Τι κερδίζει με τόση κακία;» και τα παιδιά καλούνται να ανταποκριθούν με υποθετικό τρόπο σε ερωτήσεις όπως: -Γιατί το ανθρωπάκι συμπεριφέρεται με τέτοια κακία στους άλλους; Κερδίζει ή χάνει από αυτή τη συμπεριφορά του; -Πώς τον βλέπουν οι άλλοι (άνθρωποι, ζώα); Τι αισθάνονται;

Ως ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του πρώτου παραμυθιού, και βρισκόμενοι στην τέταρτη φάση της έκφρασης της ανταπόκρισης, ζητήσαμε από τα παιδιά προφορικές διατυπώσεις στο ερώτημα τι τους εντυπωσίασε πιο πολύ ή ποια δραστηριότητα τους άρεσε ή όχι από την επεξεργασία του παραμυθιού και αιτιολόγηση των απαντήσεων τους. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και πάλι με προθυμία και ενθουσιασμό.

Στην επόμενη συνάντησή μας με τους μαθητές/μαθήτριες και στα πλαίσια της φάσης της προετοιμασίας του περιβάλλοντος για την κυρίαρχη φιγούρα των παρακάτω παραμυθιών – το λύκο, αρχικά διεξήχθη η δεύτερη ατομική συνέντευξη, πριν από την αφήγηση των επιλεγμένων κύριων παραμυθιών της διδακτικής προσέγγισης, με στόχο να ανιχνευθούν και να καταγραφούν οι προδιαμορφωμένες γνώσεις, αντιλήψεις και συναισθήματα των παιδιών για τους λύκους. Πιο αναλυτικά η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε μία ημέρα και τα παιδιά χρειάστηκαν περίπου 10 με 15 λεπτά για την ανταπόκριση των ερωτήσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά είναι πλέον εξοικειωμένα με αυτό τον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας και οι απαντήσεις τους ήταν πιο αυθόρμητες και δεν χρονοτριβούσαν στην εκτέλεσή τους.

Επιπρόσθετα σε μια προσπάθεια διερεύνησης των στόχων που αφορούν τη σημασία των χαρακτηριστικών της εικονογράφησης στην διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών για τις έννοιες καλός- κακός και συγκεκριμένα να ανιχνευθεί εάν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και οι κινήσεις των ηρώων που απεικονίζονται σε φωτογραφίες επηρεάζουν τις στάσεις των παιδιών για τις έννοιες καλός –κακός, δεί-

χνουμε στα παιδιά δεκατέσσερις (14) έγχρωμες φωτογραφίες (μία-μία κάθε φορά) από διάφορα παραμύθια που απεικονίζουν τη μορφή του λύκου σε ποικίλες στάσεις και κινήσεις και κάνουμε ερωτήσεις που να ανταποκρίνονται στην επίτευξη των παραπάνω στόχων. Αναφέρουμε ενδεικτικά: *Πώς σας φαίνεται ο λύκος της φωτογραφίας; Είναι καλός ή κακός και γιατί; Τι κοινά σημεία έχουν όλοι οι κακοί λύκοι; Τι κοινά σημεία έχουν όλοι οι καλοί λύκοι; Οι φωτογραφίες κάνουν έναν λύκο να δείχνει αν είναι καλός ή κακός;*). Κάθε φορά που παρουσιαζόταν μια νέα φωτογραφία του λύκου, οι μαθητές/τριες αντιδρούσαν αυθόρμητα λεκτικά (*αυτός μας αρέσει*) ή με επιρρηματικές εκφράσεις που εξέφραζαν την αρέσκεια ή τη δυσαρέσκειά τους για τον λύκο. Επίσης, σε όλες τις περιγραφές τα παιδιά συμπληρώνουν το ένα το άλλο, αντιδρούν σε μια απάντηση και υπάρχει διάλογος μεταξύ ερευνήτριας νηπιαγωγού και μαθητών και μαθητών μεταξύ τους.

Ως τελευταία δραστηριότητα της προετοιμασίας του περιβάλλοντος παρουσιάζουμε στον πίνακα αναφοράς της τάξης μια ασπρόμαυρη φωτογραφία του προσώπου του λύκου κολλημένη στη μέση ενός άσπρου χαρτιού κάνσον. Με τη μέθοδο των ερωταποκρίσεων και του καταιγισμού ιδεών προσπαθήσαμε να εκμαιεύσουμε τις γνώσεις που έχουν οι μαθητές/τριες και τι θέλουν να μάθουν για τους λύκους. Στη συνέχεια οι απαντήσεις τους καταγράφονται γύρω από τη φωτογραφία του προσώπου του λύκου με ακτινωτό σχήμα και δημιουργείται ένα ιστόγραμμα, το οποίο διαμένει σε όλη τη διδακτική παρέμβαση αναρτημένο.

Επέκταση της παραπάνω δραστηριότητας αποτελεί η παρουσίαση της ίδιας φωτογραφίας που παρουσιάσαμε παραπάνω, τροποποιημένη όμως, καθώς απεικονίζεται η φωτογραφία του προσώπου του λύκου, χαραγμένη/χωρισμένη κατακόρυφα ισάξια στη μέση και η μισή πλευρά είναι ζωγραφισμένη μαύρη και η μισή άσπρη και τους ζητάμε να παρατηρήσουν τη φωτογραφία και να αναφέρουν τι βλέπουν.

Στο πλαίσιο της επίτευξης των στόχων που αποσκοπούν στην παράθεση και υπενθύμιση για τα παιδιά των παραμυθιών όλης της διδακτικής παρέμβασης και παράλληλα την ευκαιρία να δώσουν διέξοδο στη δημιουργική έκφραση τους, ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν μια ατομική εργασία. Συγκεκριμένα τους καλούμε να ζωγραφίσουν «*τη μισή πλευρά του λύκου μαύρη με μολύβι και τη μισή να την αφήσουν άσπρη. Όποιος τελειώνει, θα την κόψει γύρω γύρω και θα την κολλήσει σ' αυτό εδώ το μεγάλο χαρτί (μέγεθος Α3) στη μέση* ([Παράρτημα Γ](#)). Η ατομική αυτή εργασία θα χρησιμοποιηθεί ως βασικό εργαλείο σε όλη την διδακτική παρέμβαση, καθώς θα αποτε-

λέσει τη βάση στην οποία θα τοποθετούνται μικρογραφίες των εξώφυλλων όλων των παραμυθιών που θα διαπραγματευτούμε, τα μεν παραμύθια που παρουσιάζουν το λύκο ως σύμβολο του κακού θα κολληθούν στην πλευρά του λύκου που είναι ζωγραφισμένη μαύρη και τα δε παραμύθια που παρουσιάζουν το λύκο ως σύμβολο του καλού στην πλευρά του λύκου που είναι άσπρη. Οι μαθητές/τριες, κάθε φορά θα κάνουν την ατομική εργασία συμπληρώνοντας τα παραμύθια που διαπραγματευόμαστε. Στο τέλος θα προστεθούν και τα άλλα δύο παραμύθια «Η κακία» και «Ο λύκος ξαναγύρισε».

Αρχίζοντας τη διδακτική παρέμβαση των κύριων παραμυθιών της έρευνάς μας, παρουσιάζουμε στους μαθητές το παραδοσιακό παραμύθι «Κοκκινোসκουφίτσα» και τους ζητάμε να παρατηρήσουν το εξώφυλλό του. Καθώς απορρέει από τις αντιδράσεις των νηπίων ότι ο τίτλος του παραμυθιού είναι γνωστός, αρχίζουν να γίνονται (δια)συνδέσεις και να δημιουργείται ανάλογη ατμόσφαιρα με τη βοήθεια σχετικών ερωτημάτων (Σιορίκης, 2013:95), και γίνονται υποθέσεις για το περιεχόμενο ή την εξέλιξη της ιστορίας. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις προσπαθούμε να ενεργοποιήσουμε μνήμες και προσδοκίες και να αναδείξουμε κάποιες αρχικές διαφορές στην πρόσληψη (Φρυδάκη, 2003:210). Προκειμένου, λοιπόν, να ανιχνευθούν και καταγραφούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών για τις έννοιες καλός-κακός από το εξώφυλλο, θέτουμε υποθετικές ερωτήσεις για τους ήρωες και την πλοκή της ιστορίας παιδιών με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

Έπειτα από την ολοκλήρωση της ανίχνευσης και αξιοποίησης των ενδείξεων του εξωφύλλου, στη φάση της αρχικής ανταπόκρισης, αφηγούμαστε μεγαλόφωνα, παρουσία όλων των παιδιών της τάξης, ολόκληρο το παραμύθι. Αν υπάρχουν άγνωστες λέξεις τις εξηγούμε, αλλά το συγκεκριμένο παραμύθι είναι κατανοητό για τα παιδιά (Η λέξη που ίσως χρειαζόταν να εξηγηθεί είναι η φράση *καταπίνω αμάσητη* και να επισημάνουμε τη διαφορά με *το τρώω κανονικά*, ανατρέχοντας στην παρένθετη δραστηριότητα με τον «Μάκη Ενζυμάκη»). Η μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών στα μικρά παιδιά είναι σημαντική, επειδή τους προσφέρει πλούσιες εμπειρίες της γλώσσας των βιβλίων προτού ακόμη πάνε στο σχολείο και οι ίδιες οι ιστορίες εφοδιάζουν τους ακροατές τους με στρατηγικές που τους επιτρέπουν να χειρίζονται τις συγκινήσεις τους, οι οποίες, διαφορετικά με ό,τι συμβαίνει με τις άλλες όψεις της υπόστασής τους, έχουν τεράστιες διαστάσεις από την ώρα που γεννιούνται (Meek, 1998, σ.113 στο Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 119). Στη συνέχεια

με τη μέθοδο της καθοδηγούμενης συζήτησης τέθηκαν ερωτήσεις για τους ήρωες σχετικά με τις έννοιες καλός και κακός και την πλοκή της ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, τα παιδιά συμμετέχουν κατά διαστήματα μιλώντας για την εντύπωση που τους κάνουν κάποιες εικόνες και χαρακτηρίζουν τους ήρωες (*είναι λυπημένος, φαίνεται από τα μάτια, όχι είναι άγριος, φαίνεται από τα δόντια*) ή για να πουν την εξέλιξη της ιστορίας (*Θα σωθούν γιατί δεν τις δάγκωσε, τις κατάπιε αμάσητες*) ή για να προειδοποιήσουν την Κοκκινোসκουφίτσα να προσέχει και να μην πιστέψει τον λύκο (*Πρόσεχε!*) ή τέλος γιατί τους δημιουργούνται κάποιες απορίες (*-Γιατί, κυρία, δεν τρώει το φαγητό και μετά να φύγει κρυφά;*). Στο τέλος τίθενται ερωτήσεις για τον χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς των ηρώων σχετικά με τις έννοιες καλός και κακός, καθώς και για τις δράσεις τους και την πλοκή της ιστορίας. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι : *-Πώς είναι, λοιπόν, ο λύκος της ιστορίας μας; - Από πού φαίνεται αυτό; -Τι ακριβώς κάνει στην ιστορία;*

Προχωρώντας στη φάση της τελικής ανταπόκρισης, παραπέμπουμε στην τελευταία σελίδα του παραμυθιού, όπου απεικονίζεται η Κοκκινোসκουφίτσα να σκέφτεται όλη την περιπέτειά της και τους άλλους πρωταγωνιστές της ιστορίας και ζητήσαμε από τους μαθητές/τριες να αναδιηγηθούν το παραμύθι χρησιμοποιώντας τους επιθετικούς προσδιορισμούς καλός- κακός στον χαρακτηρισμό των ηρώων. Οι διηγήσεις τους ήταν περιεκτικές και εστίαζαν, ως επί το πλείστον, στους δυο βασικούς ήρωες και στις πράξεις τους, χρησιμοποιώντας ωστόσο και στοιχεία του μοτίβου της αφηγηματικής πλαισίωσης των παραμυθιών.

Κατά την τέταρτη φάση, οι μαθητές/τριες καλούνται να εκφραστούν μέσα από αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, που είναι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, τα παιχνίδια ρόλων και γενικά οι δραματοποιήσεις.. Πιο αναλυτικά σε δύο συνεχόμενες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν την ίδια μέρα, καθώς η πρώτη χρησιμοποιήθηκε και για την εκτέλεση της δεύτερης, επιδείξαμε στα παιδιά φωτοτυπημένες μάσκες λύκου και ζητήσαμε από τα μισά παιδιά να κόψουν τη μάσκα, χωρίς να τη ζωγραφίσουν και από τα άλλα μισά να τη ζωγραφίσουν με μαύρο μολύβι και μετά να την κόψουν. Μετά την εκτέλεση της κατασκευής της μάσκας τους ενθαρρύνσαμε να παίζουν το παιχνίδι που λέγεται «παιχνίδι με τον σωσία». Τους εξηγήσαμε τι σημαίνει η λέξη σωσίας (κάποιος που μοιάζει καταπληκτικά ή είναι ακριβώς ίδιος με άλλο πρόσωπο στην εξωτερική εμφάνιση) και πώς παίζεται το παιχνίδι: «Δύο παιδιά κάθονται πλάτη με πλάτη παριστάνοντας τις δυο πλευρές του λύκου.

Την καλή και την κακή. Το ένα παιδί θα είναι η κακή πλευρά του λύκου και θα φοράει τη μάσκα του λύκου με το μαύρο χρώμα και το άλλο παιδί θα είναι η καλή πλευρά του λύκου και θα φοράει την άσπρη μάσκα. Ο ένας λύκος μιλάει δυνατά όταν απευθύνεται π.χ. στην Κοκκινোসκουφίτσα και ο άλλος σιγανά υποδηλώνοντας την κρυφή εσωτερική σκέψη του λύκου (Τσιτσλμπέργκερ, 1995). Το πρόσωπο που θα αποτελεί το αντικείμενο της συζήτησης τους θα είναι η Κοκκινোসκουφίτσα. Το παιχνίδι παίζεται σε ζευγάρια (Για διαλόγους από το παιχνίδι, βλ. [Παράρτημα Δ](#)).

Ως συμπλήρωμα των δύο δραστηριοτήτων στην έκφραση της ανταπόκρισης των παιδιών είναι και η επόμενη δραστηριότητα που διεξήχθη σε διαφορετική μέρα.. Αρχικά δίνουμε στα παιδιά φωτοτυπίες με τους ήρωες του παραμυθιού και τους ζητάμε να τις ζωγραφίσουν. Στη συνέχεια τις κολλάνε σε χοντρό χαρτόνι και κόβουν τους κύκλους, που υπάρχουν πάνω στις εικόνες, όπου θα βάλουν τα δάχτυλά τους. Τους δείχνουμε πώς τοποθετούνται τα δάχτυλά τους στους ήρωες, μοιράζουμε τους ρόλους στα παιδιά και δραματοποιούν το παραμύθι, το καθένα με τον δικό του τρόπο μίμησης-αναπαράστασης στη γωνιά του κουκλοθέατρου (Για φωτογραφίες, βλ. [Παράρτημα Ε](#)). Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά, στην πορεία της αναπαράστασής τους, συχνά αυτοσχεδιάζουν και τροποποιούν ή προσθέτουν στοιχεία στην πλοκή της ιστορίας.

Προχωρώντας στην παρουσίαση του δεύτερου κύριου παραμυθιού «Τα τρία γουρουνάκια» στην ολομέλεια της τάξης, υιοθετούμε μια διαφορετική προσέγγιση διδασκαλίας από τα άλλα παραμύθια που διαπραγματευτήκαμε, δείχνοντας στους μαθητές/τριες μπερδεμένες .έγχρωμες εικόνες από σκηνές του παραμυθιού. Στη συνέχεια μαζεύουμε όλες τις εικόνες και εστιάζουμε στην πρώτη, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις για τον τίτλο και την πλοκή της ιστορίας. Συνεχίζοντας, εμφανίζονται όλες οι εικόνες και με την καθοδήγηση της ερευνήτριας, μέσω ερωτήσεων, και τη συμμετοχή των παιδιών, τοποθετούμε τις εικόνες στη σωστή σειρά και τις κολλάμε σε χαρτόνι που έχουμε τοποθετήσει στον πίνακα, ενθαρρύνοντας τους να δώσουν έμφαση στη δράση και τη συμπεριφορά των ηρώων και στα κίνητρα τους.

Όλα τα παιδιά αναγνωρίζουν το παραμύθι. Στην αρχή, κοιτώντας μόνο την πρώτη εικόνα, περιγράφουν τα γουρουνάκια και αμέσως αρχίζουν να μιλάνε για την ιστορία κάνοντας διάλογο μεταξύ τους (*Τα τρία μικρά γουρουνάκια, το γκρινιάρικο έφτιαξε με τούβλα, το άλλο με ξύλα και το άλλο με άχυρα , - όχι, ο πρώτος έφτιαξε άχυρο, μετά ο ξύλινος, μετά ο τούβλινος- όχι, όχι, όχι, πρώτα με άχυρα, μετά με ξύλα και*

μετά με τούβλα). Όταν τους παροτρύνουμε να αφηγηθούν το παραμύθι με βάση τις εικόνες, τα παιδιά έδωσαν διαφορετικές εκδοχές του παραμυθιού. Όπως αναφέρει η Παπαρούση (2013): *«το παραμυθιακό είδος δεν ήταν ποτέ στατικό· ήταν ανέκαθεν αντικείμενο επανεγγραφών, γεγονός που εξηγείται και από τον ιδιαίτερο χαρακτήρα των παραμυθιών : είναι ‘ευπροσάρμοστα’, ένα από τα καλύτερα μέσα για τη διάβαση των κοινωνικο-πολιτισμικών ορίων, αλλά και έτοιμα να αντανakλάσουν τις σημασίες που εμείς, ως αναγνώστες, χρειαζόμαστε και θέλουμε να ανακαλύψουμε σε αυτά»*. Γενικά κατά τη διήγηση υπήρχαν παρεμβολές, διαφωνίες, συμπληρώσεις του ενός παιδιού στο άλλο. Τα παιδιά δεν παρέλειψαν να αιτιολογούν τις διαθέσεις των ηρώων ή να τους χαρακτηρίζουν.

Θέλοντας να απολαύσουν οι μαθητές/τριες την αφήγηση του παραμυθιού, τους αφηγούμαστε την επόμενη μέρα το αυθεντικό παραμύθι, το οποίο είναι και κατανοητό και από τα πιο αγαπημένα των παιδιών. Ακολουθώντας, τίθενται οι καθιερωμένες ερωτήσεις ανίχνευσης για τις αντιλήψεις τους σχετικά με το αντιθετικό ζεύγος καλός και κακός και για τους ήρωες και τις δράσεις των ηρώων.

Κατά την τρίτη φάση, τη φάση της εξήγησης, παροτρύνουμε τους μαθητές/τριες να φτιάξουν ένα υποθετικό σενάριο στην ερώτηση *«Αν ο κακός λύκος αποφάσιζε να μπει από την πόρτα με ποιους τρόπους θα προσπαθούσε να το επιτύχει αυτό και πώς θα μπορούσαν να προφυλαχθούν τα τρία γουρουνάκια από τον κακό λύκο;»*. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα προκάλεσε καταιγισμό ιδεών (brainstorming) που αφορούσε την αντιμετώπιση του κακού λύκου και γενικότερα τρόπους προστασίας από κακούς και την επέκτασή της και σε άλλες περιπτώσεις. Η πληθώρα αποκρίσεων και ο ενθουσιασμός των παιδιών είχε ως αποτέλεσμα η συγκεκριμένη δραστηριότητα να αποτελέσει μία από τις μεγαλύτερες σε διάρκεια χρόνου όλης της διδακτικής παρέμβασης.

Ως επιπρόσθετη δραστηριότητα στη φάση της τελειοποίησης της ανταπόκρισης, ετοιμάσαμε ένα διάγραμμα Venn ([Παράρτημα Στ](#)) και έχουμε γράψει σαν τίτλο στη μέση *«Σύγκριση δύο ιστοριών ως προς το λύκο»*. Πρόκειται για ένα διάγραμμα που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, καθώς χρησιμεύει σαν μνημονικός κανόνας για σημαντικές σχέσεις μεταξύ των διάφορων πράξεων των συνόλων (Βικιεπιστήμιο, χ.χ.). Επειδή τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν έχουν κατακτήσει ακόμη τη δεξιότητα της ανάγνωσης και της γραφής, έχουμε τοποθετήσει πάνω από τον αριστερό κύκλο μια φωτοτυπία του εξώφυλλου της Κοκκινোসκουφίτσας και στον δεξί κύκλο μια φω-

τοτυπία του εξώφυλλου από τα Τρία Γουρουνάκια. Στη συνέχεια, εξηγούμε στα παιδιά τι πρέπει να γράψουμε στους δύο κύκλους και τι στον μεσαίο που τους ενώνει. Πιο αναλυτικά θα συγκρίνουν τις δύο ιστορίες ως προς το λύκο για να δείξουμε σε τι είναι παρόμοιοι και διαφορετικοί. Τα κοινά σημεία του λύκου θα τα σημειώσουμε στο μεσαίο κύκλο που ενώνει τους άλλους δύο. Η ερευνήτρια νηπιαγωγός διευκολύνει τους μαθητές κάνοντας ερωτήσεις, όπως «*Σε τι είναι παρόμοιοι-διαφορετικοί οι δυο λύκοι;*» και «*Ποια είναι τα κοινά σημεία τους;*». Η δραστηριότητα άρεσε στα παιδιά και αυτό φαίνεται και από τις λεπτομερείς απαντήσεις τους, ενώ τους έκανε μεγάλη εντύπωση το διάγραμμα Venn.

Κλείνοντας την προσέγγιση των δραστηριοτήτων της τρίτης φάσης διενεργούμε μια δραστηριότητα που εμπεριέχει ερώτηση που είναι χαρακτηριστική των αναγνωστικών θεωριών: «*Αν ο λύκος της Κοκκινোসκουφίτσας συναντούσε στο δάσος το λύκο από τα 3 γουρουνάκια τι θα συζητούσαν μεταξύ τους;*», ώστε τα παιδιά να συνδέσουν τις δυο ιστορίες και να συνθέσουν τις αντιλήψεις τους για τον λύκο. Οι απαντήσεις τους και πάλι ήταν ευρηματικές.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η κίνηση και η μουσική/τραγούδια μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών από την πολύ μικρή τους ηλικία, καλέσαμε τους μαθητές/τριες να εκφραστούν μέσω της εκμάθησης των στίχων του τραγουδιού «*Τι και αν είμαστε παιδιά*» της Νεφέλης Ατέσογλου για τον λύκο (Καλαθέρη, 2010), δραματοποιώντας το ταυτόχρονα ανάλογα με τους στίχους. Πιο αναλυτικά τα παιδιά κάνουν έναν κύκλο και με κλήρο κάποιο παιδί είναι ο λύκος που μπαίνει στη μέση του κύκλου. Ενώ στους υπόλοιπους στίχους γυρίζουν στον κύκλο, στο τέλος κλείνουν χορεύοντας όλα μαζί γύρω-γύρω από τον λύκο και φωνάζοντας στο «λα, λα, λα». Στο τέλος μπορούν να βάλουν και τον λύκο στον κύκλο. Οι στίχοι του τραγουδιού παραθέτονται παρακάτω:

Τι και αν είμαστε παιδιά, Ο λύκος, ο λύκος, Μες στον δάσους την καρδιά, Λα λα λα λα λα λα

Δεν φοβόμαστε σταλιά, τον λύκο, τον λύκο, τι και αν είμαστε παιδιά, Λα λα λα λα λα λα λα λα

Και μπροστά μου αν τον δω, Δεν θα τον φοβηθώ, Γύρω γύρω έναν χορό, Θα στήσω στον λύκο

Και στο αντί του θα του πω, Λα λα λα λα λα λα

Το τραγούδι ήταν εύκολο στην εκμάθησή του και είχε χαρούμενο ρυθμό, για αυτό άρεσε πολύ στα παιδιά και σε κάποια σημεία προκάλεσε και προσωπικά σχόλια και αντιδράσεις, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουμε το σημείο του τραγουδιού «Και μπροστά μου αν τον δω, Δεν θα τον φοβηθώ», κάποια νήπια απαντούν: *«εγώ θα τον σκοτώσω με την καραμπίνα, με το τουφέκι του μπαμπά μου, εγώ θα έπαιρνα δυο τσουπάτες (τσεκούρια) που σχίζουν τα ξύλα, θα τα πετάξω πέρα. να τον έσχιζα, εγώ θα έτρεχα»*.

Το τρίτο κύριο παραμύθι, στο οποίο ο λύκος παρουσιάζεται ως σύμβολο του κακού, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν «Ο Πέτρος και ο λύκος». Με την επίδειξη του εξώφυλλου και την μέθοδο των ερωταποκρίσεων ενθαρρύνουμε τα παιδιά να διατυπώσουν υποθέσεις για τον τίτλο, το περιεχόμενο της ιστορίας και να χαρακτηρίσουν τους ήρωες που εικονίζονται ως προς τις έννοιες καλός – κακός. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά, παρόλο που είναι παραδοσιακό παραμύθι, δεν το γνωρίζουν και αυτό προκάλεσε την εκμείωση πολλών ενδιαφερόντων υποθέσεων για τον τίτλο και το περιεχόμενο της ιστορίας.

Στην επόμενη φάση, κατά τη διάρκεια της αφήγησης, τα παιδιά συμμετέχουν κατά διαστήματα μιλώντας για την εντύπωση που τους κάνουν κάποιες εικόνες και χαρακτηρίζουν τους ήρωες (*μιμούνται το ουρλιαχτό του λύκου όταν δεν βρίσκει τροφή, χτυπάνε τα χέρια για να τρομάξει η γάτα και να φύγει και να μην φάει το πουλί, παρομοιάζουν τον παππού του Πέτρου με τον Παπαφλέσσα*) ή διευκρινίζουν κάποιες σκηνές της ιστορίας. Προκειμένου να ανιχνεύσουμε τις αρχικές ανταποκρίσεις τους, θέτουμε τις κατάλληλες ερωτήσεις.

Για την επίτευξη των στόχων της τελειοποίησης της ανταπόκρισής τους, με αφορμή την τελευταία σκηνή του παραμυθιού απευθύνουμε στους μαθητές/τριες την υποθετική ερώτηση *«Τι λέτε να τον έκαναν το λύκο, όταν τον πήγαν στην αγορά αλυσοδεμένο (στην πόλη);»*. Όπως και οι προηγούμενες υποθετικές ερωτήσεις, έτσι και η συγκεκριμένη ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των παιδιών και προκάλεσε πλήθος απαντήσεων-υποθέσεων που αφορούσε τους τρόπους τιμωρίας ή μη του κακού λύκου.

Προκειμένου να ενεργοποιήσουμε την έκφραση ανταπόκρισης των μαθητών/τριών έχουμε φωτοτυπήσει όλο το παραμύθι σε ασπρόμαυρη μορφή, το έχουμε κολλήσει κατά χρονική σειρά σε χαρτόνι (γιατί πέρασαν κάποιες μέρες από την αφήγησή του και χρειάζεται για να βοηθήσει τα παιδιά να το θυμηθούν), και τους καλού-

με να αναδιηγηθούν την ιστορία χαρακτηρίζοντας τους ήρωες ανάλογα με τις πράξεις τους. Στη δεύτερη αναδιήγηση της διδακτικής παρέμβασης ήταν πιο εξοικειωμένοι και αυθόρμητοι και δεν ξεχνούσαν να χαρακτηρίσουν τους ήρωες βάζοντας τους επιθετικούς προσδιορισμούς «καλός» και «κακός». Επίσης, από τις αφηγήσεις τους διαπιστώνουμε ότι και πάλι χρησιμοποιούν το μοτίβο αφηγηματικής αναπλάσιωσης των παραμυθιών.

Ο κύκλος των προσεγγίσεων των τριών παραμυθιών που απεικονίζουν την εικόνα του λύκου ως κακού κλείνει με την εκφραστική αποτύπωση των μαθητών/τριών μέσα από τη δραματοποίηση ενός παραδοσιακού παιχνιδιού, αγαπημένου όλων των παιδιών, το «Λύκε, λύκε είσαι εδώ;». Πριν μοιραστούν οι ρόλοι με κλήρο, διατυπώνουμε ερωτήσεις που αποσκοπούν στις αντιλήψεις των παιδιών για τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του λύκου και των άλλων ζώων., όπως :-*Γιατί αυτό το παιχνίδι αναφέρεται σε λύκο; Θα μπορούσε να είναι στη θέση του κάποιο άλλο ζώο; Ή - Μπορούμε να βάλουμε ένα αρνάκι στη θέση του λύκου;*

Το παιχνίδι «Λύκε, λύκε είσαι εδώ;» πραγματοποιήθηκε μέσα στη μεγάλη αίθουσα του νηπιαγωγείου, λόγω άσχημων καιρικών συνθηκών, αλλά μετά από παράκληση των παιδιών την επαναλάβαμε και στην αυλή του σχολείου, όταν ήταν καλύτερες οι καιρικές συνθήκες. Όλα τα παιδιά γνωρίζουν πώς παίζεται το παιχνίδι και στις περισσότερες περιπτώσεις προσθέτουν στο τραγούδι και δικές τους φράσεις, όπως: *«τώρα κάνω μπάνιο, βάζω το σακάκι»* κ.λ.π. Παρακάτω περιγράφεται η διαδικασία του παιχνιδιού:

Ένα από τα παιδιά που κληρώθηκε, υποδύεται τον λύκο (φοράει μάσκα λύκου και κρατάει μαγκούρα), που πάει και κρύβεται πίσω από ένα θάμνο ή ένα δέντρο αν είναι στην αυλή ή πίσω από μια καρέκλα ή τραπέζι αν είναι μέσα στην τάξη. Τα υπόλοιπα παιδιά πιάνονται στη σειρά το ένα πίσω από το άλλο συνήθως και πλησιάζουν τη «φωλιά» του τραγουδώντας:

Περπατώ – περπατώ μες το δάσος όταν ο λύκος δεν είναι εδώ (2)

λύκε – λύκε είσαι εδώ;

Ο λύκος τους απαντά: -Εδώ είμαι:

Τα παιδιά ρωτούν: -Και τι κάνεις

Ο λύκος τους απαντά: Τώρα κοιμάμαι... ζυπνάω..... πλένω τα δόντια μου.....φοράω το πανκάμισο... το παντελόνι κ.λ.π.

Τα παιδιά απομακρύνονται, κάνουν ένα νέο γύρο, σε κάθε απάντηση του λύκου, πάντα πιασμένα το ένα πίσω απ' το άλλο και σταματούν πάλι έξω απ' τη φωλιά του λύκου, λέγοντας το ίδιο τραγουδάκι. Ο λύκος εξακολουθεί να ντύνεται....

Όταν ο λύκος απαντήσει: - παίρνω τη μαγκούρα μου και σας κυνηγώ!

Ο λύκος τότε τρέχει από πίσω τους και τα κυνηγάει. Τα παιδιά σκορπίζονται και τρέχουν φωνάζοντας : -Λύκε , λύκε πιάσε με , αν μπορείς και φτάσε με! Όποιο παιδί το πιάσει, βγαίνει από το παιχνίδι. Αυτό γίνεται ώσπου να τα πιάσει όλα ή ώσπου να κουρασθούν τα παιδιά.

Προκειμένου να δώσουμε έμφαση στην τρίτη και τέταρτη φάση της διδασκαλίας της συναλλακτικής θεωρίας, δηλαδή την τελειοποίηση και την έκφραση της ανταπόκρισης, προχωρήσαμε στην προσέγγιση τριών συγκεκριολογικών δραστηριοτήτων. Σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι κάθε φορά που ολοκληρώνόταν μία δραστηριότητα, προσθέταμε το υλικό που έχει εκπονηθεί, δηλαδή είναι αναρτημένο σε πίνακες αναφοράς, το ιστόγραμμα, το διάγραμμα Venn, το κάθε παραμύθι που κάνουμε, φωτοτυπημένο και η ατομική εργασία που κάνουν τα παιδιά.

Η έμπνευση για την πρώτη συγκεκριολογική δραστηριότητα προέκυψε από τους μαθητές/τριες, όταν αναφερόμαστε επαναληπτικά στα τρία προηγούμενα παραμύθια και στα οποία ο λύκος ήταν κακός από την αρχή μέχρι το τέλος της ιστορίας. Η αφορμή δόθηκε από έναν μαθητή που έκανε την παρατήρηση, κοιτώντας την ατομική εργασία με τις μικρογραφίες των εξώφυλλων των τριών παραμυθιών ότι ο λύκος από τα τρία γουρουνάκια ήταν πιο κακός από τον λύκο της Κοκκινοσκουφίτσας, γιατί μπήκε από την καμινάδα και τους φόβισε. Έτσι, αρχικά, προκλήθηκε μια συζήτηση μεταξύ ερευνήτριας νηπιαγωγού και παιδιών, άλλα και παιδιών μεταξύ τους με βάση την ερώτηση «Ποιος λύκος είναι πιο κακός από τα 3 παραμύθια και γιατί;»

Η δεύτερη συγκεκριολογική δραστηριότητα που αποσκοπούσε στην έκφραση της ανταπόκρισης ήταν ένα παιχνίδι ρόλων «Η δίκη των λύκων». Πιο αναλυτικά, έγινε μια προσπάθεια να αρχίσουμε να εξετάζουμε τα πράγματα/ τις ιστορίες, από την πλευρά του λύκων. Αρχικά επανερχόμαστε στη δραστηριότητα για την τύχη του λύκου, όταν τον έδεσαν και τον πήγαν στην αγορά, και τις απαντήσεις που έδωσαν και θυμίζουμε την απάντηση ενός νηπίου ότι μπορούν να τον πάνε σε δίκη. Για την πληρέστερη κατανόηση έχουμε αναρτήσει σε πίνακες αναφοράς, εικόνες από δικαστήριο, αίθουσα δικαστηρίου, το «σφυράκι» του δικαστή και άλλες εικόνες. Και μέσα από ερωταποκρίσεις, τα παιδιά αναγνωρίζουν το δικαστήριο και πώς γίνεται η διεξαγωγή

μιας δίκης. Επίσης τους ενημερώνουμε για την τύχη του λύκου της Κοκκινοσκουφίτσας λέγοντας: *«Όμως δεν πήγαν στο δικαστήριο, μόνο το λύκο από τον Πέτρο αλλά έπιασαν και το λύκο από τα Τρία Γουρουνάκια και το λύκο από την Κοκκινοσκουφίτσα (ο οποίος δεν πέθανε τελικά, αλλά του έραψαν την κοιλιά και τον πήγαν να δικαστεί)»*. Και τους παροτρύνουμε να αναπαραστήσουν τη δίκη τους και να αναλάβουν ρόλους. Στη συνέχεια επιλέγονται με κλήρο τα παιδιά που θα υποδυθούν τους τρεις λύκους, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά θα είναι οι ένορκοι που θα βγάλουν την απόφαση, και ως δικαστής ορίζεται, με τη σύμφωνη γνώμη όλων (γιατί κανείς δεν ήθελε να αναλάβει αυτό το ρόλο, θεωρούνταν δύσκολος) η ερευνήτρια νηπιαγωγός, η οποία θα ανακοινώνει τις κατηγορίες σε κάθε λύκο και θα κάνει τις απαραίτητες ερωτήσεις. Πολύ συχνά, ωστόσο, ζητάει και τη γνώμη των άλλων παιδιών ως προς την πρόσθεση διάφορων ερωτήσεων προς τους λύκους.

Αρχικά απαγγέλλεται το κατηγορητήριο:

«Λύκε της Κοκκινοσκουφίτσας κατηγορείσαι ότι έφαγες τη γιαγιά και την Κοκκινοσκουφίτσα και επομένως είσαι κακός και επικίνδυνος για ανθρώπους και ζώα.». Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται και για τους άλλους λύκους.

«Λύκε από τα Τρία Γουρουνάκια κατηγορείσαι ότι γκρέμισες τα σπίτια και κυνηγούσες τα τρία γουρουνάκια για να τα φας και επομένως είσαι κακός και επικίνδυνος για ανθρώπους και ζώα.»

«Λύκε από τον Πέτρο, κατηγορείσαι ότι έφαγες την πάπια και κυνηγούσες τον Πέτρο, την γάτα και το πουλάκι και ήθελες να τα φας και επομένως είσαι κακός και επικίνδυνος για ανθρώπους και ζώα». Αξιοσημείωτη είναι η ερώτηση νηπίου στην οποία υποχρεώθηκαν να απαντήσουν όλοι οι λύκοι, *«Γιατί λύκε δεν πάτε να δουλέψετε, να βγάλετε λεφτά και να αγοράζετε τροφή και πάτε και κάνετε κακό στους άλλους;»* Μετά το τέλος των ερωτήσεων ο δικαστής καλεί τους λύκους να απολογηθούν και να αποφανθούν αν είναι αθώοι ή ένοχοι. Στο τέλος οι μαθητές/τριες, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις απαντήσεις και τη συμπεριφορά των λύκων κατά την διεξαγωγή της δίκης, ανακοινώνουν την ετυμηγορία για όλους.

Επέκταση της προηγούμενης δραστηριότητας με τους ίδιους στόχους αποτελεί η συγγραφή γράμματος προς τους λύκους. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν με την ενθάρρυνση και την καθοδήγηση της ερευνήτριας νηπιαγωγού να σκεφτούν τις ερωτήσεις που θα απευθύνονταν στους λύκους και να διατυπωθούν οι απορίες τους γύρω από τις ιστορίες που έχουν ακούσει για αυτούς. Η πρόθεσή μας αρχικά ήταν να στείλουμε

γράμμα σε έναν από τους λύκους που θα επέλεγαν τα νήπια, αλλά λόγω της επιμονής και της θέλησης τους και καθώς αποφάνθηκαν ότι «και οι τρεις λύκοι είναι κακοί», αποφασίσαμε να στείλουμε το ίδιο γράμμα και στους τρεις λύκους. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με την υπαγόρευση στην ερευνήτρια νηπιαγωγό των απόψεων των μαθητών, την αναπαραγωγή του κειμένου σε τρία αντίτυπα και την ταχυδρόμηση των τριών φακέλων και αναμένοντας τις απαντήσεις των λύκων.

Ακολούθως, με έμφαση στην πρώτη φάση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας (προετοιμασία περιβάλλοντος), υλοποιήθηκαν δύο μεταβατικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι χαρακτηριστικές των αναγνωστικών θεωριών, προκειμένου τα παιδιά να προετοιμαστούν για την ανατροπή του στερεότυπου κακού ρόλου του λύκου και της μεταστροφής του σε καλό. Για την επίτευξη των στόχων της συγκεκριμένης δραστηριότητας έχουμε ετοιμάσει δύο φωτογραφίες που εικονίζουν η μία ένα λύκο να περπατά σκεφτικός και η άλλη μια κοτούλα να περπατά περήφανη και αντίθετα από τη μεριά του λύκου. Στη συνέχεια η ολομέλεια καλείται να αποκριθεί στην ερώτηση: «Στα 3 παραμύθια ο λύκος ήταν κακός. Υπάρχει περίπτωση ο λύκος να γίνει καλός, υπάρχει κάποιο παραμύθι που ο λύκος να είναι καλός;». Στην απόλυτη αρνητική απάντηση όλων των μαθητών(-όχι, ποτέ) κλήθηκαν με την ενθάρρυνση της ερευνήτριας νηπιαγωγού να δημιουργήσουν μια ανάποδη / αντίστροφη ιστορία με έναν καλό λύκο και μια κακή κοτούλα. Τα περισσότερα νήπια αβίαστα δημιούργησαν αντίστροφες ιστορίες.

Στη συνέχεια, ως επέκταση της παραπάνω δραστηριότητας, τους παροτρύνουμε να φτιάξουν αντίστροφες ιστορίες με τους ήρωες από τα παραμύθια που έγιναν, κοιτώντας τον πίνακα αναφοράς. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες έγιναν σε δύο διδακτικές ώρες και διαφορετικές μέρες αλλά επειδή οι στόχοι είναι οι ίδιοι και χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβατικές για τη διδακτική παρέμβαση, τις παραθέτουμε και τις παρουσιάζουμε μαζί.

Αρχίζοντας την προσέγγιση ανατροπής της απενοχοποίησης του στερεότυπου του κακού λύκου και τη μετατροπή του σε σύμβολο του καλού, παρουσιάσαμε στην ολομέλεια το πρώτο παραμύθι «Ο λύκος που έγινε μάγισσας». Με τον ίδιο τρόπο που εφαρμόσαμε και στα προηγούμενα παραμύθια, στην φάση της προετοιμασίας του περιβάλλοντος, δείξαμε το εξώφυλλο του παραμυθιού και με τη μέθοδο των ερωταποκρίσεων ενθαρρύνουμε τα παιδιά να βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης του έγχρωμου εξώφυλλου του παραμυθιού και να

κάνουν υποθέσεις για την πλοκή και τους ήρωες της ιστορίας παιδιών με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους

Κατά τη δεύτερη φάση, πραγματοποιήθηκε η αφήγηση του παραμυθιού. Κατά την αφήγηση διακόπτουμε ενδιάμεσα είτε γιατί τα παιδιά κάνουν κάποιες παρατηρήσεις ή για να κάνουμε ερωτήσεις σχετικά με υποθέσεις για τη συνέχεια της ιστορίας. Το παραμύθι προκάλεσε διφορούμενες αντιδράσεις στα νήπια. Από τη μια τους άρεσε μέχρι πριν το τέλος της ιστορίας, όταν ο λύκος έφτιαχνε τα διάφορα γλυκίσματα (*- ναι, ήταν πολύ ωραία, γιατί η κότα νόμιζε ότι ήταν Αϊ- Βασίλης αλλά ήταν ο θεός από τα κοτοπουλάκια και άρχιζε να γίνεται πολύ καλός*), αλλά τα περισσότερα δυσανασχέτησαν και απογοητεύτηκαν για το τέλος της ιστορίας, γιατί τελικά ο λύκος δεν έφαγε την κοτούλα. Επίσης συχνά διακόπτουν την αφήγηση και εκφράζουν την άποψή τους (*«...την ώρα που κοίταζε από την κλειδαρότρυπα...»: «γλίστρησε, του ήρθε η πόρτα στο κεφάλι», «...το τρίτο βράδυ και ξεκίνησε να βρει το βραδινό του και...» «είδε το σπίτι της κοτούλας, συνάντησε και άλλον λύκο, τον πόνεσε το πόδι του»*).

Στη φάση της εμβάθυνσης της αρχικής ανταπόκρισης και επιπλέον έχοντας ως στόχο να κάνουν υποθέσεις για σκηνές της ιστορίας με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, με αφορμή την τελευταία σκηνή του παραμυθιού διατυπώνουμε την ερώτηση: *«Ο λύκος φεύγει από το σπίτι της κότας. Στο δρόμο τι λέτε να σκέφτεται;»*. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών αφορούσαν ως επί το πλείστον τους διάφορους τρόπους σκέψης του σχετικά με την αλλαγή της συμπεριφοράς του σε καλό, αλλά υπήρξαν και αυτοί που συνεχίζουν να υποστηρίζουν ότι ο λύκος είναι κατά βάθος κακός και στην πραγματικότητα σκεφτόταν μήπως έκανε λάθος που δεν τα έφαγε τα κοτοπουλάκια και έμεινε νηστικός.

Ως προς την έκφραση της ανταπόκρισης του παραμυθιού από τους μαθητές/τριες και λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο του παραμυθιού αρχικά ‘ανατρέξαμε’ στο παράλληλο παραμύθι *«Τι νιώθεις...Κακία»*, προκειμένου να ανασύρουμε στη μνήμη τους τη συνταγή που έδωσε η μάγισσα Μάτζικα στον ήρωα της ιστορίας Κούλη για να ξεπεράσει την Κακία. Στη συνέχεια αφού διαβάσουμε τη συνταγή και κλήθηκαν τα νήπια να προτείνουν και να περιγράψουν συνταγές για να αποφεύγουν τους κακούς ή για να ξεπερνούν την κακία σε περίπτωση που αισθάνονται έτσι.

Από την κακία κινδυνεύεις πολύ

Τρέξε, φεύγα μακριά της

*Μην καθυστερείς στιγμή
Οι «κακοί» ταμπέλα δε φορούν,
μα το κακό πάντα ζητούν.
Ποτέ να μην επαναπαύεσαι,
απ' αυτούς πάντα να φυλάγεσαι.*

Το δεύτερο παραμύθι που παρουσιάζει την μεταστροφή του χαρακτήρα του λύκου σε καλό ήταν το «Ένας πολύ γλυκός ...λύκος». Στην φάση της προετοιμασίας περιβάλλοντος δείχνουμε το εξώφυλλο στην ολομέλεια και οι μαθητές/ μαθήτριες ενθαρρύνονται να κάνουν υποθέσεις για τον τίτλο και τους κύριους χαρακτήρες και να δημιουργήσουν διάφορες ιστορίες από την εικόνα του εξώφυλλου. Τα παιδιά δεν γνωρίζουν το παραμύθι. Στις απαντήσεις τους έδωσαν διάφορους τίτλους. Στη συνέχεια δημιούργησαν διάφορες ιστορίες από την εικόνα του εξώφυλλου, στις οποίες υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές για την εικόνα του λύκου.

Προχωρώντας στην εκμείευση των απαντήσεων που εκφράζουν την αρχική ανταπόκριση των μαθητών/τριών, αφηγούμαστε το παραμύθι. Η αφήγηση δεν είναι γραμμική, αλλά γίνεται ενδιάμεσα με ερωτήσεις – υποθέσεις που αφορούσαν τόσο την εικονογράφηση όσο και τη συνέχεια της πλοκής της ιστορίας.

Συνεχίζοντας για να βοηθήσουμε τους μαθητές/τριες στην τελειοποίηση της ανταπόκρισής τους, οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν σε καθοδηγούμενη συζήτηση σχετικά με την πλοκή, την εικονογράφηση και τους ήρωες της ιστορίας. Συγκεκριμένα στην πρώτη διςέλιδη εικόνα του παραμυθιού παρουσιάζεται μια υποβλητική, τρομακτική φιγούρα του λύκου και στη δεύτερη εικόνα ο λύκος βρίσκεται ψηλά σε ένα λόφο/βουνό και ακούγεται το ανατριχιαστικό και τρομακτικό γρύλισμά του. Στην τρίτη εικόνα εικονίζονται τα αρνάκια σε διάφορες πράξεις τους. Η συζήτηση με τους μαθητές ενεργοποιείται και υποστηρίζεται μέσω ερωτήσεων από την ερευνήτρια νηπιαγωγό.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, το παιχνίδι είναι απόλυτα ταυτισμένο με τη φύση του νηπίου, καθώς ευνοεί τη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού και στηρίζεται στη φαντασία. Για αυτούς τους λόγους φέραμε στην ολομέλεια μια μεγάλη γκρίζα μάσκα και μάσκες προβάτων και προτείναμε στα παιδιά να παίξουν το παραδοσιακό παιχνίδι «Ο λύκος και τα πρόβατα» το οποίο παίζεται ως εξής: Διαλέγουμε ένα παιδί για να κάνει το λύκο και ένα ή περισσότερα παιδιά για να κάνουν τα

πρόβατα. Στη συνέχεια, τα υπόλοιπα παιδιά πιάνονται χέρι-χέρι και δημιουργούν ένα κύκλο. Μέσα ε αυτόν τον κύκλο μπαίνουν τα πρόβατα και από έξω κάθεται ο λύκος. Μόλις ξεκινήσει το παιχνίδι, με το σύνθημά μας, ο λύκος προσπαθεί να μπει στον κύκλο για να πιάσει τα πρόβατα. Μέσα σε αυτό τον κύκλο μπαίνουν τα πρόβατα και από έξω κάθεται ο λύκος. Όμως, τα παιδιά στον κύκλο τον εμποδίζουν κλείνοντας απότομα τα ανοίγματα ή τον αφήνουν να μπει και τον εγκλωβίζουν, την ώρα που τα πρόβατα έχουν βγει έξω από αυτόν. Αυτό μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές χρειαστεί για την σωτηρία των προβάτων. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να πιάσει ο λύκος όλα τα πρόβατα.

Κλείνοντας τον κύκλο των κύριων παραμυθιών της διδακτικής παρέμβασης, η προσέγγιση του τρίτου παραμυθιού « Το αρνάκι που ήρθε για φαγητό» διεξήχθη στην αίθουσα υπολογιστών, με την αξιοποίηση εικόνων που δημιουργήθηκαν σε μορφή προβολής παρουσίασης από τις Καλογεράκη και Νικόλαρου (2014).

Αρχικά τους δείχνουμε το εξώφυλλο και παροτρύνουμε τους μαθητές να βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης του έγχρωμου εξώφυλλου του παραμυθιού και να κάνουν υποθέσεις για την πλοκή και τους ήρωες της ιστορίας παιδιών με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Τα παιδιά δεν γνωρίζουν το παραμύθι. Στις απαντήσεις τους σχετικά με το εξώφυλλο, δίνουν διάφορους τίτλους και χαρακτηρίζουν αβίαστα το λύκο και το αρνάκι.

Συνεχίζοντας την επεξεργασία του παραμυθιού, καλούμε τους μαθητές να διηγηθούν το παραμύθι, φτιάχνοντας την ιστορία του, κοιτάζοντας διαδοχικά τις εικόνες στον υπολογιστή. Τα παιδιά δεν βλέπουν ολόκληρο το παραμύθι αλλά σελίδα σελίδα και ταυτόχρονα διηγούνται. Μετά τη διήγηση της ιστορίας απευθύνουμε διάφορες ερωτήσεις όπως: *-Πώς είναι ο λύκος της ιστορίας μας; καλός ή κακός; Γιατί;-Γιατί μπήκε μέσα το αρνάκι; -Τι σκέφτεται ο λύκος;*) αλλά και ερωτήσεις που αποσκοπούν να διασαφηνίσουν κάποιες απόψεις των παιδιών για σκηνές της ιστορίας όπως : *Πολύ περίεργος είναι αυτός ο λύκος σύμφωνα με τις διηγήσεις σας. Μια το πιάνει το αρνάκι, μια το βασανίζει, μια το αγκαλιάζει. Γιατί το κάνει αυτό; Είναι καλός ή κακός τελικά; Ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης του παραμυθιού μέσα από τον υπολογιστή άρεσε σε όλα τα παιδιά, όπως και οι εικόνες του παραμυθιού. Στις διηγήσεις τους κοιτούσαν τις εικόνες και περιέγραφαν αυτό που έβλεπαν προσπαθώντας να συνδέσουν την εικόνα με την ιστορία.*

Με την ολοκλήρωση των διηγήσεων των παιδιών, ενημερώνουμε την ολομέλεια για τον τίτλο του παραμυθιού, τους συγγραφείς και αφηγούμαστε το παραμύθι με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή κοιτάζοντας τις εικόνες διαδοχικά στον υπολογιστή. Τα παιδιά είχαν μεγάλη αγωνία και έκαναν απόλυτη ησυχία για να ακούσουν την πραγματική ιστορία. Στη συνέχεια, τους ζητάμε να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για την πραγματική ιστορία που απεικονίζεται στο παραμύθι και για τους χαρακτήρες και να συγκρίνουν τις διηγήσεις τους με την αφήγηση του παραμυθιού.

Κατά τη φάση της τελειοποίησης της ανταπόκρισης μετά την αφήγηση από την ερευνήτρια νηπιαγωγό, συζητάμε με τα παιδιά συγκεκριμένα σημεία της ιστορίας και προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε τα συμπεράσματα και γενικές απόψεις τους θέτοντας ερωτήσεις, όπως: *«Είναι καλός ή κακός ο λύκος τελικά; Πώς αισθάνεται το αρνάκι; -Γιατί άλλαξε γνώμη ο λύκος και δεν έφαγε το αρνάκι; «Τι σας άρεσε ή δεν σας άρεσε από το παραμύθι;».*

Η ανταπόκριση μπορεί να εκφραστεί με πολλούς τρόπους σε ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες. Και στο συγκεκριμένο παραμύθι, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και τη σημασία του παιχνιδιού στην ηλικία αυτή, ενθαρρύνουμε τα νήπια να ανταποκριθούν μέσα από ακόμα ένα παραδοσιακό ομαδικό παιχνίδι «Ο λύκος και το αρνάκι». Ουσιαστικά η διαφορά με το προηγούμενο παιχνίδι είναι ότι στον κύκλο μπαίνει ένα αρνί, ενώ στο άλλο ήταν πολλά τα πρόβατα τα οποία κυνηγούσε ο λύκος. Το παιχνίδι παίζεται ως εξής: *Ένα παιδί είναι ο λύκος και ένα άλλο είναι το αρνί. Τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν ένα κύκλο. Μέσα σ' αυτόν μπαίνει το αρνί και έξω τριγυρίζει ο λύκος. Το αρνί μέσα στην ασφάλεια του μαντριού (κύκλου) κοροϊδεύει το λύκο. Αυτός το κοιτάζει αγριωπά και προσπαθεί να βρει ευκαιρία να το πιάσει και να το φάει. Ο λύκος αγριοκοιτάζει το αρνί και λέει: «Αν μπω μέσα;». «Αν βγω έξω;» λέει τ' αρνί. Τα παιδιά του κύκλου σφίγγουν γερά τα χέρια και χαμηλώνουν γρήγορα κάτω, εμποδίζοντας το λύκο να τρυπώσει μέσα. Αν όμως δεν τα καταφέρουν και ο λύκος μπει μέσα στον κύκλο, σηκώνουν γρήγορα ψηλά τα ενωμένα χέρια, διευκολύνοντας έτσι το αρνί να βγει έξω και να γλιτώσει. Τρέχει κι ο λύκος να βγει, αλλά τα παιδιά σκύβουν και τον εμποδίζουν. Αν κάποια στιγμή βρεθούν έξω από τον κύκλο και ο λύκος και το αρνί, τα παιδιά σηκώνουν ψηλά τα χέρια και φωνάζουν προτρέποντας το αρνί να μπει γρήγορα μέσα στο μαντρί. Μόλις αυτό μπει, κατεβάζουν τα χέρια για να μην μπει ο λύκος. Το παιχνίδι τελειώνει όταν ο λύκος κατα-*

φέρει να πιάσει το αρνί. Αλλά βέβαια το παιχνίδι μπορεί να συνεχιστεί με άλλα παιδιά που θα κάνουν τον λύκο και το αρνί.

Κατόπιν, προχωρήσαμε στην υλοποίηση μιας μεταβατικής δραστηριότητας, πριν την επίδειξη του τελευταίου παραμυθιού, η οποία δίνει έμφαση στην τρίτη και τέταρτη φάση της διδασκαλίας της συναλλακτικής θεωρίας και αποσκοπεί να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι ο γραπτός λόγος είναι κώδικας επικοινωνίας και μέσω κειμένων να μπορούν να επιχειρηματολογούν και να διαπραγματεύονται για να πείσουν τους άλλους για τις επιλογές και τις αποφάσεις τους. Στην αρχή τους ενημερώνουμε και τους δείχνουμε τρεις ταχυδρομικούς φακέλους με τα γράμματα που περιέχουν τις απαντήσεις των λύκων στις ερωτήσεις του γράμματος τους. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, επειδή ήταν πολύ μεγάλη σε έκταση, πραγματοποιήθηκε σε δύο συνεχόμενες μέρες. Την πρώτη μέρα διαβάστηκε το γράμμα από τον λύκο της Κοκκινοσκουφίτσας και την επομένη τα άλλα δύο γράμματα. Μετά την ανάγνωση των γραμμάτων προχωρήσαμε στην διατύπωση ερωτήσεων που αφορούσαν το περιεχόμενο, τα επιχειρήματα και τον τρόπο έκφρασης των λύκων και την αφήγηση που είχε στα παιδιά. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες αποφάνθηκαν ότι το πρώτο γράμμα ήταν τέλειο, αλλά και μεγάλο σε έκταση, το δεύτερο το χαρακτήρισαν πολύ κακό αλλά και αστείο και το τρίτο τους ‘άγγιξε’ συναισθηματικά.

Η προσέγγιση του τελευταίου παραμυθιού της διδακτικής εφαρμογής «Ο λύκος ξαναγύρισε» πραγματοποιήθηκε με την παρουσίαση και επίδειξη στην ολομέλεια του εξώφυλλου του παραμυθιού και απευθύναμε ερωτήσεις που έχουν τους ίδιους στόχους, όπως στα άλλα παραμύθια που διαπραγματευτήκαμε. Το συγκεκριμένο παραμύθι το γνωρίζουν τα νήπια και αποκαλύπτουν τον τίτλο, γιατί το διάβασαν πέρυσι στο σχολείο, ενώ τα προνήπια δεν το έχουν διαβάσει.

Έπειτα ακολουθεί η αφήγηση του παραμυθιού, δείχνοντας κάθε φορά πρώτα την εικόνα της σελίδας και κάνοντας ερωτήσεις για τις εκφράσεις και τις πράξεις των ηρώων και υποθέσεις για τη συνέχεια της ιστορίας και μετά διαβάζουμε την πραγματική πλοκή της ιστορίας. Ενδεικτικές ερωτήσεις αποτελούν οι: *(-Πώς παρουσιάζεται ο κ. Κούνελος και από φαίνεται αυτό; -Γιατί φοβάται να πάει να κοιμηθεί; -Ποιος χτυπά την πόρτα;)*.

Κατά την τρίτη φάση συζητάμε με τα παιδιά συγκεκριμένα σημεία της ιστορίας και προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε συμπεράσματα και γενικές απόψεις τους θέτο-

ντας ερωτήσεις, όπως: *-Γιατί ο κ. Κούνελος, όταν μαζεύτηκαν όλοι, προτείνει να δειπνήσουν; Ποια ευκαιρία θα εκμεταλλευτούν; -Πώς σας φαίνεται το τέλος; Σας αρέσει; «Τελικά ο λύκος είναι καλός ή κακός; Μπορούν οι καλοί να συνυπάρξουν/ζήσουν μαζί με τους κακούς; Με ποιον τρόπο»* ή παροτρύνουμε τα παιδιά να αναζητήσουν παράλληλα κείμενα που έχουν διδαχθεί με ερωτήσεις όπως *:Τα γουρουνάκια μήπως σας θυμίζουν άλλο παραμύθι;*

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στην τελευταία φάση έχει πλέον αφυπνιστεί η συνείδηση του μαθητή - αναγνώστη, ο οποίος κάνει πιο σύνθετες πράξεις που τον φέρνουν πιο κοντά στην κατανόηση του κειμένου αλλά και του εαυτού του. Φυσικά, το αποτέλεσμα της ενασχόλησης με τη λογοτεχνία δεν είναι απαραίτητο να δημοσιοποιηθεί ή να αποδώσει καρπούς με κάποιας μορφής δραστηριότητα. Πρέπει να αποδεχθούμε την ιδέα ότι πολλές φορές το λογοτεχνικό έργο διαβάζεται απλώς για να διαβαστεί, προσφέροντας μια ανεπανάληπτη αισθητική εμπειρία (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Έχοντας υπόψη τις παραπάνω τοποθετήσεις στο συγκεκριμένο παραμύθι χρησιμοποιήθηκε για να διαβαστεί απλώς και να προσφέρει στους μαθητές/τριες της μια ανεπανάληπτη αισθητική εμπειρία, μια δυνατότητα/προσπάθεια επαφής τους με την έννοια της φιλαναγνωσίας και για να προσφέρουμε στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να δουν συγκεντρωμένους τους ήρωες που αναφέρθηκαν σε όλη τη διδακτική παρέμβαση, καθώς και κάποιους για τους οποίους έχουν ήδη προδιαμορφωμένες αντιλήψεις και τους έχουν συχνά αναφέρει (όπως το παραμύθι «Ο λύκος και τα εφτά κατσικάκια»).

Η διδακτική εφαρμογή ολοκληρώθηκε με την τελική συνέντευξη-αξιολόγηση βάσει του οδηγού που είχαμε προετοιμάσει. Αποσκοπώντας να εξετάσουμε το ενδεχόμενο αλλαγής ή ισχυροποίησης των προδιαμορφωμένων γνώσεων και αντιλήψεων των παιδιών για το αντιθετικό ζεύγος των εννοιών καλός-κακός και τις απόψεις τους για όλη τη διδακτική παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε η τρίτη συνέντευξη. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι, πριν τη διεξαγωγή της τελευταίας συνέντευξης είχε τοποθετηθεί στο χώρο συνάντησης με τους μαθητές/τριες, όλο το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήσαμε για το πρόγραμμα (παραμύθια στο τραπέζι, παραμύθια σε έγχρωμη και ασπρόμαυρη μορφή σε πίνακες αναφορές, φωτογραφίες, εικόνες του λύκου, το κουκλοθέατρο, το διάγραμμα Venn, η ατομική εργασία, [βλ. Παράρτημα Ζ](#)) ώστε να λειτουργήσουν ως ερέθισμα για την επανάληψη και την ανταπόκριση των μαθητών/τριών. Αφού επαναλαμβάνονταν βασικά στοιχεία του κάθε παραμυθιού, ώστε τα

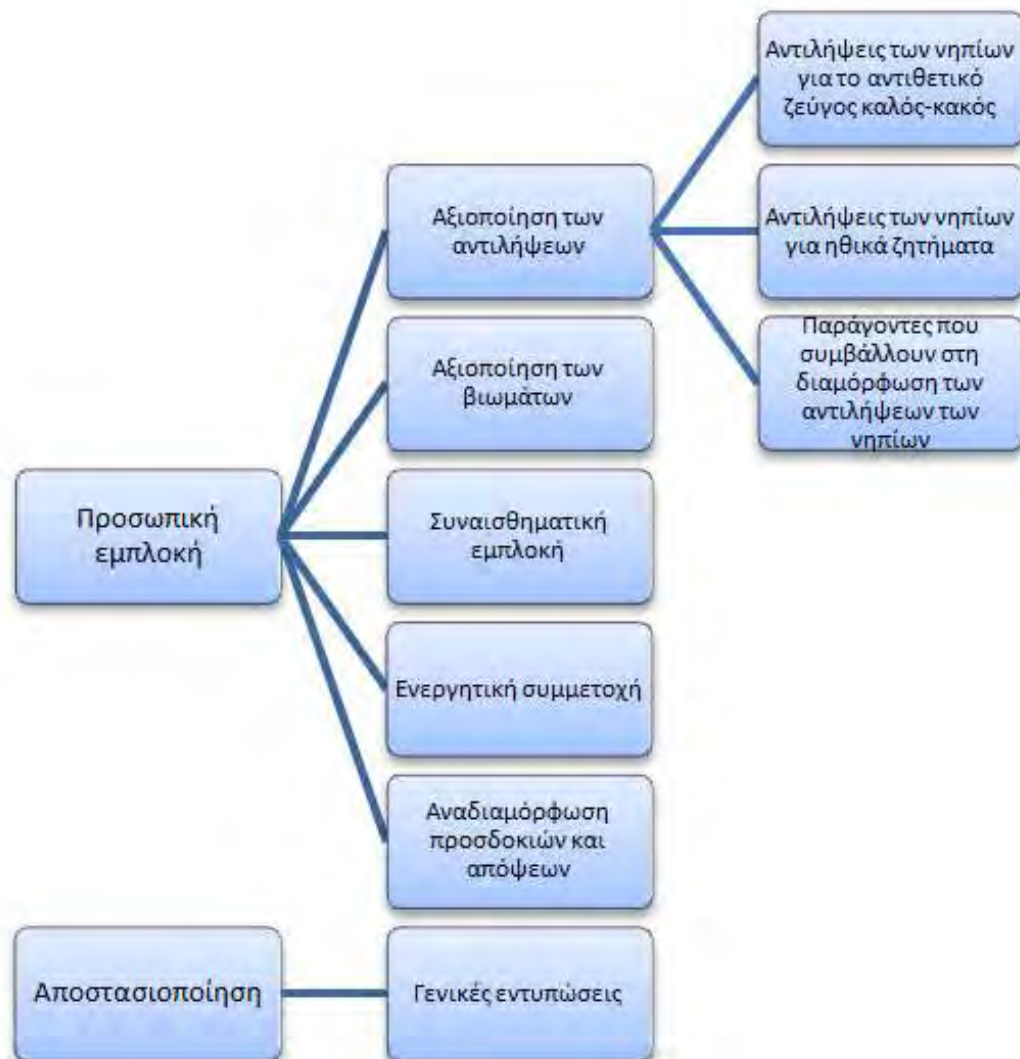
παιδιά να ανακαλέσουν χρήσιμες πληροφορίες, αλλά και απόψεις και συναισθήματα, ακολούθησαν τα ερωτήματα που περιέχονταν στον Οδηγό συνέντευξης.

Έτσι, ολοκληρώθηκε η διδακτική παρέμβαση, που υλοποιήθηκε με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών, μέσα σε ένα κλίμα δημιουργικότητας, αυθορμητισμού και φαντασίας.

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ποιοτική ανάλυση των πλούσιων δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, τις εικαστικές δημιουργίες αλλά και τις άλλες μορφές έκφρασης των νηπίων, τις σημειώσεις της ερευνήτριας νηπιαγωγού και το απομαγνητοφωνημένο υλικό από τη διδασκαλία οδήγησε στη δημιουργία κάποιων θεματικών ενοτήτων. Οι θεματικές αυτές ενότητες καθορίστηκαν σε συνάρτηση με τον σκοπό της έρευνας και τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στην αρχή και κατεύθυναν την ερευνητική διαδικασία (Braun & Clarke, 2006). Πιο αναλυτικά, για την οπτική αναπαράσταση

των θεματικών ενοτήτων και υπο-ενοτήτων κατασκευάστηκε ο ακόλουθος θεματικός χάρτης, όπως προτείνεται από τους Braun και Clarke (2006).



2.1 Προσωπική εμπλοκή

2.1.1 Αξιοποίηση των αντιλήψεων των νηπίων

2.1.1.1 Αντιλήψεις των νηπίων για το αντιθετικό ζεύγος καλός-κακός

Αναλύοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από τις δύο αρχικές συνεντεύξεις των νηπίων, διαπιστώνεται ότι τα νήπια έχουν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις που σχετίζονται με το αντιθετικό ζεύγος καλός-κακός. Πιο συγκεκριμένα, τα νήπια περιγράφουν τους καλούς και κακούς ανθρώπους, τα καλά και τα κακά ζώα, αλλά και τον λύκο, ειδικότερα, αντλώντας από τις προηγούμενες προσωπικές και λογοτεχνικές τους εμπειρίες.

Τα νήπια είναι σε θέση να διαχωρίσουν τα χαρακτηριστικά των καλών και κακών ανθρώπων ή ζώων, εστιάζοντας κυρίως στην εμφάνιση και τις συμπεριφορές τους. Για παράδειγμα, οι καλοί άνθρωποι είναι κοινωνικοί, φιλότιμοι και ευγενικοί και χαρακτηρίζονται από σεβασμό προς τον συνάνθρωπο και ηθικές αξίες (*χαιρετάει και αγκαλιάζει ο ένας τον άλλον, δεν πειράζουν τους άλλους, δεν χτυπάνε, είναι ευγενικοί, δεν με κάνουν κακό, Χωρίς να χτυπάει, παίζει με τα παιδάκια, να χαμογελάσει, δεν κλέβει ανθρώπους, δίνει στα παιδάκια νερό που δεν έχουνε*). Αντιθέτως, οι κακοί άνθρωποι είναι απόμακροι και απομονωμένοι, αγενείς και ύπουλοι και διακατέχονται από θυμό και κακόβουλα ή βίαια συναισθήματα, ενώ χαρακτηρίζονται από την έλλειψη σεβασμού προς τους συνανθρώπους τους ή την περιουσία τους (*Χρησιμοποιεί άσχημες λέξεις και μιλάει κακά... κακές λέξεις δεν δίνουν τίποτα, κλέβουν*).

Αναφορικά με τα προσωπικά τους βιώματα, τα νήπια σχολιάζουν ότι οι γονείς τους είναι καλοί επειδή, εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά των καλών ανθρώπων, τους αγαπούν και ενδιαφέρονται για την ευτυχία τους (*Με προσέχουν, δεν χτυπάνε και πάνε στη δουλειά τους, με αγαπάνε*). Αξίζει να σημειωθεί ότι δύο νήπια απάντησαν ότι οι γονείς είναι μερικές φορές κακοί, εξαιτίας της επιθετικής συμπεριφοράς που έχουν παρατηρήσει και συνδέοντας την έκφραση θυμού με την ιδιότητα του κακού (*επειδή ο μπαμπάς όταν δεν βρίσκει τα λεφτά, φωνάζει ο ένας στον άλλον και μαλώνουν. Κάποτε είναι καλοί και κάποτε κακοί, Ο μπαμπάς λίγο με μαλώνει, δεν είναι κακός όμως, δεν με μαλώνει πολύ, είναι καλοί*).

Είναι, ακόμη, αξιοσημείωτο ότι όταν ζητήθηκε από τα νήπια να αναφέρουν παραδείγματα καλών και κακών ανθρώπων που γνωρίζουν, εκείνα αναφέρθηκαν μόνο σε καλούς ανθρώπους από το άμεσο οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον τους, τους οποίους γνώριζαν προσωπικά, αδυνατώντας να σκεφθούν κάποιον κακό άνθρωπο από το οικείο ή ευρύτερο περιβάλλον τους (*ο Κωνσταντίνος είναι καλός, ένας καλός άνθρωπος που ξέρω είναι η Εύη η γειτόνισσα μου, η νονά μου*).

Παρομοίως, τα νήπια αναφέρθηκαν στις συνήθειες και συμπεριφορές των μικρών παιδιών, εκφράζοντας την άποψη ότι είναι καλά, επειδή υπακούν στους γονείς τους και έχουν αποδεκτή συμπεριφορά (*Δεν χτυπάνε τα άλλα νήπια, παίζουν με τα παιχνίδια, πάνε στο σχολείο και μαθαίνουν γράμματα, ακούω τη μαμά και το μπαμπά μου*). Μόνο δυο νήπια αναφέρθηκαν στην ύπαρξη κακών παιδιών, αιτιολογώντας την άποψη τους με την παράθεση παραδειγμάτων, που αφορούσαν σε μη αποδεκτές συμπεριφορές (*Ρίχνουν το φαγητό από το τραπέζι, μαλώνουν*).

Αναφορικά με τα καλά και κακά ζώα, τα νήπια, εκτός από τα ζώα της αυλής και τα κατοικίδια με τα οποία είναι εξοικειωμένα, ανέφεραν και κάποια ζώα του δάσους ως καλά ζώα, κυρίως επειδή δεν είναι επιθετικά και προσφέρουν διάφορα αγαθά στον άνθρωπο (*Το κουνελάκι γιατί είναι ήρεμο και δεν δαγκώνει, Το άλογο είναι φιλότιμο και ευγενικό, το σκυλάκι, γιατί προσέχει τα πρόβατα και τα σπιτικά το βράδυ, η γάτα γιατί κυνηγά τα κακά ζώα, η κότα γιατί γεννάει αυγά*). Αντίθετα, τα ζώα της ζούγκλας και μερικά ζώα του δάσους περιγράφηκαν ως κακά ζώα, κυρίως λόγω της τρομακτικής ή παράξενης μορφής τους (*Το βουβάλι γιατί έχει κέρατα, Ο ρινόκερος έχει ένα κέρατο στη μύτη*), αλλά και λόγω της συμπεριφοράς τους (*Το λιοντάρι γιατί είναι βασιλιάς της ζούγκλας, είναι το πιο δυνατό από όλα, κλέβει, τρώει όλα τα άλλα*).

Ειδικότερα, ο λύκος χαρακτηρίστηκε άγριος και κακός, επειδή προκαλεί κακό σε ζώα και ανθρώπους (*Ο λύκος επειδή κυνηγάει και τρώει τα πρόβατα, είναι άγριος, κάνει κακά πράγματα, επειδή θέλει να φάει γι' αυτό και πεινάει πολύ και είναι κακός*), ενώ ταυτόχρονα αναφέρθηκαν και στο άγριο παρουσιαστικό του, που προδιαθέτει τους ανθρώπους να τον φοβούνται (*κοφτερά, τρομακτικά και νευριαστικά, άγρια δόντια*). Τα νήπια, στην περιοχή που ζουν έχουν ακούσματα σχετικά με τους λύκους και, επομένως, υπάρχει προδιαμορφωμένη αντίληψη για τον λύκο, λόγω των ατομικών τους εμπειριών, που σχετίζονται με όσα έχουν ακούσει από το στενό τους περιβάλλον, που αποτελείται κυρίως από αγρότες και κτηνοτρόφους. Ταυτόχρονα, τα νήπια αναφέρθηκαν και σε προηγούμενες λογοτεχνικές τους εμπειρίες, αναφέροντας παραμύθια που γνώριζαν (*γιατί θέλει να φάει την Κοκκινοσκουφίτσα, επειδή είναι πολύ κακός*).

Στη δραστηριότητα με τις εικόνες, όπου ο λύκος απεικονίζεται διαφορετικά, τα νήπια έδωσαν διάφορες απαντήσεις για τα κοινά στοιχεία έχουν όλοι οι κακοί λύκοι στις φωτογραφίες, (*το δέρμα τους, το βλέμμα τους το μοχθηρό, τα δόντια τους τα κοφτερά, τη γλώσσα του*) και το ίδιο έκαναν και για τα κοινά σημεία όλων των καλών λύκων (*είναι χαρούμενο το πρόσωπό τους, κάθονται και πίνουν και δεν πειράζουν κανέναν, φτιάχνουν γλυκά και φαγητά, βγαίνουν ραντεβού, παίζουν με τα νήπιά τους*). Η κυριότερη διαφορά τους διακρίνεται ως προς το σκοπό κυρίως και ως προς τη συμπεριφορά που έχει κάθε λύκος (*Αυτός είναι κακός, δεν έπιασε τίποτα, ο άλλος ήταν έτοιμος να κυνηγήσει, Αυτός είναι καλός, πηγαίνει για καφέ, δεν πειράζει κανέναν*).

Από τις περιγραφικές απαντήσεις των νηπίων φαίνεται ότι και τα χαρακτηριστικά της εικονογράφησης (τα χρώματα, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και οι κινή-

σεις των ηρώων) επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους στη διαμόρφωση των στάσεών τους για τις έννοιες καλός– κακός. Κάθε φορά που παρουσιαζόταν μια νέα φωτογραφία του λύκου, τα νήπια αντιδρούσαν αυθόρμητα λεκτικά (*αυτός μας αρέσει*) ή με επιρρηματικές εκφράσεις που εξέφραζαν την αρέσκεια ή τη δυσαρέσκειά τους για τον λύκο.

Επομένως, σχετικά με τον ρόλο του λύκου στα παραμύθια, τα νήπια αρχικά ήταν απόλυτα, λέγοντας ότι είναι κακός, εκτός από ένα νήπιο, το οποίο κατόρθωσε να κάνει τη διάκριση μεταξύ παραμυθιού και πραγματικότητας, εξηγώντας πως, αν και φαίνεται κακός στα παραμύθια, δεν είναι το αληθινό του πρόσωπο αυτό. Τα υπόλοιπα νήπια αιτιολόγησαν την άποψή τους, λέγοντας ότι επηρεάζονται από τη μορφή και την εμφάνισή του, όπως και από το γεγονός ότι σε όλα τα γνωστά παραμύθια, ο λύκος προκαλεί κακό, προσπαθώντας να ικανοποιήσει την πείνα του.

Στην αρχική τους συνέντευξη, τα νήπια υποστήριζαν ότι το πλαίσιο στο οποίο ζουν οι λύκοι είναι παρόμοιο με αυτό των ανθρώπων, έχοντας οικογένεια την οποία αγαπούν (*έχει γυναίκα και νήπια και παππού και γιαγιά και τους αγαπάει*) και φίλους που είναι παρόμοιοι με αυτόν, δηλαδή είτε λύκοι είτε κακοί. Επίσης, στην τελική τους συνέντευξη, όταν απέδωσαν στον λύκο τον ρόλο του γονέα, τα νήπια δήλωσαν ότι οι λύκοι διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους ανάλογα με τον τρόπο σκέψης και τον χαρακτήρα τους, εξηγώντας ότι επιθυμούν τα νήπια τους να γίνουν όπως οι ίδιοι, σκληροί και αδιάφοροι και με την αίσθηση της δύναμης την οποία επιβάλλουν στους άλλους (*Θα έλεγε κακά πράγματα στο λυκάκι. Θα του έλεγε πάμε να φάμε κανένα κατσικάκι, αρνάκι, Φάε την Κοκκινোসκουφίτσα.*). Επιπλέον, επεσήμαναν ότι, ακόμη και στην περίπτωση που ο λύκος επιδεικνύει θετικά συναισθήματα προς το παιδί του, δεν είναι ειλικρινής, αλλά πρόκειται για έναν τρόπο διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού του, προκειμένου να τον πείσει να κάνει κακό στους άλλους.

Ωστόσο, κάποια νήπια ανέδειξαν μια καλή πλευρά του λύκου, λέγοντας πως είναι πιθανό να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για το παιδί του και να ανησυχεί για την ασφάλεια κι επιβίωσή του (*Να φέρεται καλά όταν μεγαλώσει. Θα του έλεγε γλυκά λυκάκι, έλα εδώ να παίξουμε, έλα να σου αγοράσω κάτι, έλα να σου δώσω τροφή, να σου δώσω καραμέλες, να φυλάγεται πολύ, να μη φάει, να μην κρυφοκοιτάει τα μικρά πρόβατα, να μην κυνηγάει και να μην τρώει ανθρώπους*). Σε αυτές τις υποθέσεις, οι οποίες είναι νέες, καθώς στις αρχικές τους συνεντεύξεις εκτός από ένα νήπιο δεν είχε αναφερθεί η περίπτωση να υπάρχουν καλοί λύκοι, τα νήπια δίνουν ανθρώπινα γνωρίσματα στον λύκο, περιγράφοντας τον ως καλό γονέα, που ενδιαφέρεται για την ευτυχία

των νηπίων του, την ηθική τους διαπαιδαγώγηση και την ασφάλειά τους, χαρακτηριστικά που αρχικά απέδιδαν στους δικούς τους γονείς.

Τα νήπια, μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, αποφαινόμενοι ότι ο λύκος είναι και κακός και καλός στα παραμύθια. Εξηγούν ότι στην πλειοψηφία των παραμυθιών, ο λύκος είναι κακός, γιατί προκαλεί κακό στους άλλους, εξαιτίας της ανάγκης του να επιβιώσει και λόγω της άσχημης συμπεριφοράς του (*γιατί θέλει να φάει πάρα πολύ ο λύκος*). Όπως αναφέρουν τα νήπια, στα περισσότερα παραμύθια είναι πάντα αρχικά κακός και μετά γίνεται καλός (*γίνεται καλός και συμπεριφέρεται με σωστό τρόπο*), εκτός από μία περίπτωση, στην οποία φαίνεται στην αρχή καλός και μετά κακός (*είναι καλός και όταν έφαγε την πάπια έγινε κακός*). Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των νηπίων είναι οι ακόλουθες:

«Παντού πρώτα ο λύκος είναι κακός. Κάποιοι είναι κακοί από την αρχή ως το τέλος. Κάποιοι είναι καλοί και κακοί. Κάποιοι είναι κακοί και μετά γίνονται καλοί»,

«Καλός όταν κάνει καλά πράγματα και κακός όταν κάνει κακά πράγματα».

Η διάκριση μεταξύ παραμυθιού και πραγματικότητας στη σκέψη κάποιων νηπίων διαφάνηκε στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης, όταν εκφράστηκε η άποψη ότι ο λύκος δεν είναι κακός, εφόσον όλες αυτές οι πληροφορίες αντλούνται από τα παραμύθια που δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές συμπεριφορές και τα πραγματικά χαρακτηριστικά του λύκου. Παρομοίως, στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης, εκφράστηκε η άποψη ότι ο λύκος στα παραμύθια είναι *«καλός όχι σε όλα, αλλά είναι ψεύτικος»*.

2.1.1.2 Αντιλήψεις των νηπίων για ηθικά ζητήματα

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται διάφορα ηθικά ζητήματα στηριζόμενα σε βιωματικά στοιχεία. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης ανιχνεύθηκαν οι αντιλήψεις τους για τη δικαιοσύνη και παρατηρήθηκε ότι οι αρχικές τους αντιλήψεις για το καλό και το κακό διαφοροποιήθηκαν.

Τα νήπια ανακάλυψαν μια αιτιώδη σχέση μεταξύ των ενεργειών που εμφανίζονται στα παραμύθια και ανακάλυψαν ένα νέο νόημα σε όσα διαφορετικά θα ήταν για αυτά απλά βίαια γεγονότα. Για παράδειγμα, η επιθετική, εκφοβιστική ή βίαιη συμπεριφορά του λύκου συμπέραναν ότι προκύπτει κυρίως από την ανάγκη του να καλύψει την πείνα του, ενώ οι βίαιες αντιδράσεις των ανθρώπων εκλαμβάνονται ως δί-

καιες, καθώς ο λύκος αξίζει την τιμωρία για το κακό που προκαλεί, ικανοποιώντας, έτσι, την αίσθηση που έχουν για τη δικαιοσύνη. Είναι σαφές ότι τα νήπια, εκλογικεύουν τις συμπεριφορές αυτές μέσα από την εμπλοκή τους με τα κείμενα και τις ερμηνεύουν με βάση το σύστημα αξιών και το αίσθημα δικαίου που έχουν διαμορφώσει. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρχε δίλημμα σχετικά με το αν ο κυνηγός έπρεπε να ανοίξει την κοιλιά του λύκου, αλλά τα νήπια κατέληξαν ότι ήταν απαραίτητο προκειμένου να σωθούν η γιαγιά και η Κοκκινোসκουφίτσα, αιτιολογώντας έτσι μια βίαιη πράξη.

Όταν ζητήθηκε από τα νήπια να αξιολογήσουν ποιος από τους λύκους των τριών παραμυθιών (Κοκκινোসκουφίτσα, Τα Τρία Γουρουνάκια, Ο Πέτρος και ο Λύκος) είναι περισσότερο κακός, η πλειοψηφία των νηπίων απάντησε ότι ο πιο κακός είναι αυτός από τα Τρία Γουρουνάκια, αποκαλύπτοντας, έτσι, ότι θεωρούν πιο κακό κάποιον που είχε την πρόθεση να κάνει κακό και είχε εκφοβιστική συμπεριφορά, παρά αυτόν που πραγματοποίησε τελικά κάτι κακό (*γιατί μπήκε από την καμινάδα και τους φόβισε, γιατί φύσηξε τα σπιτάκια τους για να τα φάει, γιατί φυσούσε τα σπίτια και παραλίγο να έτρωγε όλα τα τρία γουρουνάκια*). Είναι ενδιαφέρον ότι τα νήπια διατήρησαν αυτή την άποψη, παρά τη σχετική επεξήγηση της ερευνήτριας νηπιαγωγού. Ακόμη, τα νήπια παραδέχθηκαν ότι τους αρέσει περισσότερο αυτός ο λύκος, επειδή είναι πιο κακός και άγριος, εξηγώντας ότι πρόκειται για φανταστικές ιστορίες, γεγονός που δείχνει ότι τα νήπια κατάφεραν να διαχωρίσουν την πραγματικότητα και τη μυθοπλασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένας μαθητής είχε εκφράσει αυτή τη θέση από την αρχή της διδακτικής παρέμβασης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις αντιλήψεις των νηπίων, κακός είναι αυτός που τους τρομάζει και απειλεί ότι θα κάνει κακό, που έχει δηλαδή την πρόθεση να κάνει κακό και παρόλα αυτά, αυτός τους αρέσει πολύ, επειδή τους εξάπτει την φαντασία και αισθάνονται έντονα συναισθήματα. Για τα νήπια έχει περισσότερο ενδιαφέρον ο λύκος που οι εκφοβιστικές και απειλητικές του πράξεις έχουν μια διάρκεια, παρά εκείνος που διαπράττει κάτι κακό, που είναι κάτι στιγμιαίο και τετελεσμένο. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι τα νήπια πιστεύουν ότι η πάπια, η γιαγιά και η Κοκκινোসκουφίτσα, σώθηκαν στο τέλος, αφού ο λύκος τις κατάπιε και δεν τις μάσησε. Επομένως, έτσι μετριάζεται η έννοια του κακού στο μυαλό τους, ενώ στην περίπτωση με τα τρία γουρουνάκια θεωρούν ότι η απειλή υπάρχει ακόμα και μπορεί να επανεμφανιστεί.

Από την άλλη πλευρά, τα νήπια από την αρχή έως το τέλος της διδακτικής παρέμβασης δεν άλλαξαν την πεποίθηση ότι η παραβίαση των κανόνων επιφέρει ή πρέπει να επιφέρει την άμεση τιμωρία, η οποία φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικό μέρος στις σκέψεις των νηπίων σχετικά με τους κακούς. Κατά το τραγούδι «Τι και αν είμαστε νήπια», τα νήπια ανέφεραν διαφόρων ειδών τιμωρίες για τον λύκο, δεδομένου ότι δεν θεωρούν άδικο ή κακό να σκοτώσουν τον λύκο (*εγώ θα τον σκοτώσω με την καραμπίνα, με το τουφέκι του μπαμπά μου, εγώ θα έπαιρνα δυο τσουπάτες (τσεκούρια) που σχίζουν τα ξύλα, θα τα πετάξω πέρα να τον έσχιζα*). Αυτό διαφαίνεται και από μία συζήτηση της ερευνήτριας νηπιαγωγού με τα νήπια αργότερα, όταν τα νήπια αποφαίνονται ότι δεν είναι κακό που οι κυνηγοί σκοτώνουν τα αγριογούρουνα, επειδή απειλούν τα πρόβατα. Παρομοίως, διαπιστώνεται ο λόγος για τον οποίο στο παραμύθι με την Κοκκινοσκουφίτσα ο κυνηγός, παρόλο που έσχιζε την κοιλιά του λύκου, χαρακτηρίστηκε ως καλός.

Στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης, αναφορικά με την ερώτηση για το εάν οι κακοί τιμωρούνται, όλα τα νήπια πιστεύουν ακράδαντα ότι ο κακός τιμωρείται πάντα είτε από ανθρώπινη δύναμη (*αν είναι μεγάλος, τον βάζουν φυλακή και αν είναι μικρός με το ένα πόδι σηκωμένο στη γωνία ή τον μαλώνουν*) είτε από θεϊκή δύναμη, (*μπορεί να τιμωρηθεί από τον Θεό, μπορεί να τον τιμωρήσει, ο Χριστός τον τιμωρεί*). Όταν ζητήθηκε από τα νήπια να αναπτύξουν το σκεπτικό τους για την τιμωρία των κακών, η πλειοψηφία τους απάντησε ότι οι κακοί τιμωρούνται πάντα ή ότι πρέπει να τιμωρούνται, εξηγώντας ότι προκαλούν γενικά κακό (*γιατί έφαγαν κάποιον, την Κοκκινοσκουφίτσα, επειδή ήθελε να γκρεμίσει τα σπίτια. Τιμωρούνται, γιατί έκαναν αταξίες, γιατί κάνουν πολλές κακίες*).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι μερικά νήπια απάντησαν πως οι κακοί μπορεί να μην τιμωρηθούν είτε γιατί κατορθώνουν να ξεφύγουν (*Δεν τιμωρούνται και τόσο πολύ πάντα οι κακοί, μπορεί να είναι κάποιος πολύ δυνατός και να δραπετεύσει και να μην τιμωρηθεί*) είτε επειδή γίνονται καλοί (*Στο τέλος γίνονται καλοί και δεν τιμωρούνται, ζητάνε συγγνώμη*). Ένα νήπιο συνόψισε και τις δυο αυτές εκδοχές: «*Ναι, τιμωρούνται γιατί έκαναν κάτι κακό και μετά γίνονται καλοί. Τιμωρούνται για να γίνουν καλοί ή γίνονται καλοί για να μην τιμωρηθούν*». Επιπρόσθετα, ένα νήπιο απάντησε ότι η βαρύτητα της ποινής θα πρέπει να είναι ανάλογη με το κακό που έκανε, διαχωρίζοντας το αν ο λύκος τρώει αμάσητο κάποιον ή όχι, και αξιολογώντας τον λύκο από Τα Τρία Γουρουνάκια ως περισσότερο κακό (*Πιο πολύ ζημιά έκανε ο λύκος από τα τρία*

*γουρουνάκια, γιατί ήταν πιο άγριος δηλαδή πιο κακός ... πήγε να τα φάει και να τα μα-
σήσει, Εδώ πήγε να φάει την πάπια αλλά δεν την τρόχησε (μάσησε), μόνο την κατάπιε).*

Στην τελική τους συνέντευξη, ωστόσο, τα νήπια ανέπτυξαν μια πιο ώριμη και εμπειριστατωμένη σκέψη για την τιμωρία των κακών, που μπορεί να διαχωριστεί από την απόλυτη και επιφανειακή άποψη που είχαν αρχικά. Πιο αναλυτικά, σχεδόν όλα τα νήπια δήλωσαν ότι οι κακοί θα πρέπει να τιμωρούνται ανάλογα με το κακό που διέ-
πραξαν. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά την ώριμη σκέψη τους, το στοιχείο της φαντασίας δεν λείπει, ειδικά όταν περιγράφουν τρόπους τιμωρίας των κακών, καθώς η φαντασία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σκέψης και του λόγου των νηπίων.

Κατά τη φάση της τελειοποίησης της ανταπόκρισης προς το παραμύθι με τον Πέτρο, τα νήπια κλήθηκαν να υποθέσουν την τιμωρία του λύκου, όταν τον πήγαν στην πόλη. Τα νήπια και πάλι έδωσαν επινοητικές απαντήσεις που περιείχαν ήπιους *(να τον διώξουν ή να τον βάλουν σε ένα φορτηγό και να τον πουλήσουν, Να τον πάνε στο ζωολογικό κήπο, να του πουν καλά πράγματα να κάνει)* και βίαιους τρόπους τιμω-
ρίας *(να τον σκοτώσουν, να του βάλουν βόμβες με αναμμένα φυτίλια και να σκάσουν δίπλα του, να τον πάνε στον ωκεανό και να τον ρίξουν μέσα στη θάλασσα ή σε ένα πο-
τάμι να πνιγεί)*. Ωστόσο, υπήρξαν νήπια που έθεσαν το θέμα της απαλλαγής του λύ-
κου από την τιμωρία και πρότειναν τον σωφρονισμό του, ενώ ένα νήπιο αναφέρθηκε σε μια δίκαιη δίκη και επιβολή ποινής.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι στην αρχική τους συνέντευξη, από το σύνολο των νηπίων, τα μισά θεωρούσαν ότι όταν κάποιος άνθρωπος ή κάποιο ζώο είναι κα-
κοί δεν μπορούν να γίνουν καλοί *(κατά την άποψή μου, το καλό δεν γίνεται να γίνει κακό και το κακό δεν γίνεται να γίνει καλό)*, ενώ τα υπόλοιπα μισά νήπια πίστευαν ότι αυτό μπορεί να γίνει μόνο μέσω παρέμβασης, θεϊκής ή ανθρώπινης *(ο Χριστούλης, χωρίς να τον βλέπουν αυτοί, θα τους κάνει να είναι καλοί άνθρωποι, ευγενικοί, πολύ πολύ φιλότιμοι. Θα τον βάλει φυλακή με σκοπό να τον ηρεμήσει για να μην το ξανακά-
νει να του πει να κάνει καλά πράγματα, θα τον μάθει να χαμογελάει και να λέει καλές κουβέντες)*.

Ωστόσο, στη συνέχεια, τα νήπια αιτιολόγησαν την πρόθεση του λύκου να φά-
ει τα γουρουνάκια, εξηγώντας πως όλα τα ζώα πρέπει να τραφούν και ότι αυτό ενέχει πάντα μία καταστροφική διάσταση, καθώς τα φυτοφάγα ζώα καταστρέφουν το χορ-
τάρι και τα σαρκοφάγα ζώα προκαλούν άλλου είδους καταστροφές *(Όπως τα γουρου-*

νάκια μεγαλώνουν τα χόρτα και τα χαλάνε, έτσι και ο λύκος χαλάει τα γουρουνάκια και τα σπίτια,, γιατί τα προβατάκια χαλάνε το χορτάρι αλλά θέλει και ο λύκος κρέας να φάει). Όταν τα νήπια κλήθηκαν να αποφασίσουν για το αν ήταν σωστό ή καλό να ρίξουν τον λύκο σε ζεματιστό νερό, κάποια νήπια αποφάνθηκαν ότι δεν ήταν καλό αλλά ήταν σωστό, ενώ κάποια άλλα διαφώνησαν, λέγοντας ότι δεν ήταν ούτε καλό ούτε σωστό, αφού δικαιολόγησαν τη συμπεριφορά του λύκου, που δεν πρόλαβε να κάνει κακό στα ζώα και πεινούσε πολύ. Αυτή είναι η πρώτη φορά που τα νήπια αντιλαμβάνονται ότι το κακό και το καλό συνδέονται και συνειδητοποιούν ότι οι πράξεις του λύκου σχετίζονται με τη βασική ανάγκη της εύρεσης τροφής και της επιβίωσης.

Επίσης, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας «Η δίκη των λύκων», τα νήπια κατόρθωσαν να εξετάσουν την οπτική του λύκου και να του δώσουν την ευκαιρία να απολογηθεί ή να δικαιολογήσει τη συμπεριφορά του, ανεξάρτητα από το αν ενέμειναν στις αρχικές τους απόψεις ή όχι. Αν και απέρριψαν την απολογία του πρώτου και του δεύτερου λύκου, στην περίπτωση του τρίτου λύκου, του έδωσαν ελαφρυντικά, επειδή είχε καθήκον να φροντίσει τον γιο του.

Επίσης, κατά τη δραστηριότητα «Η δίκη των λύκων» ανιχνεύθηκαν οι απόψεις των νηπίων τη δικαιοσύνη. Τα νήπια, έχοντας λάβει υπόψη όλες τις απαντήσεις των λύκων, κατέληξαν στην ενοχή των λύκων από τα παραμύθια με την Κοκκινοσκουφίτσα και τα Τρία Γουρουνάκια, ενώ ο λύκος από το παραμύθι με τον Πέτρο κρίθηκε αθώος. Τα νήπια, προσποιούμενοι τους λύκους, έδωσαν υπόσταση στις αντιλήψεις τους για τον λύκο, αποδίδοντάς τους ως ύπουλους, καθώς όλοι οι λύκοι προσπάθησαν να απαλλαγούν της ευθύνης τους, μέσα από δικαιολογίες και ψέματα (*Είμαι αθώος, δεν έκανα τίποτα στην γιαγιά και την Κοκκινοσκουφίτσα, Είμαι αθώος, γιατί έτρωγα λαχανικά, εγώ δεν έτρωγα τα γουρουνάκια και πήγα σπίτι να πάρω έναν υπνάκο, δεν τα πείραζα καθόλου, είμαι αθώος επειδή και εγώ έτρωγα λαχανικά και φαγητά και ο αδερφός μου μού είπε να πάμε να φάμε τα ζώα και εγώ του είπα όχι*).

Τα νήπια εξέφρασαν όλες τις προηγούμενες απόψεις τους για τον λύκο της κάθε ιστορίας και με βάση το αίσθημα δικαίου κατέληξαν στην ετυμηγορία τους, στην οποία καταλυτικό ρόλο έπαιξε η ερώτηση σχετικά με την εύρεση εργασίας, ώστε να μην χρειάζεται να κυνηγούν την τροφή τους και την πιθανότητα αρμονικής ένταξης των λύκων στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Τα νήπια εκτίμησαν την απάντηση του λύκου από το παραμύθι με τον Πέτρο, που επιχείρησε με τον αδελφό του φτιάξουν μια μηχανή παλαιότερα και έγιναν αντικείμενα θαυμασμού από τα υπόλοι-

πα ζώα (*Ο αδερφός μου και εγώ πήγαμε μια φορά και φτιάξαμε μια μηχανή που έφτιαχνε σπίτια και μας άρεσε, βγήκαν έξω όλα τα ζώα να δουν τι κάνουμε*), επειδή θεώρησαν ότι οι λύκοι μπορούν να συνυπάρχουν με τους καλούς ως μέλη μιας ειρηνικής κοινωνίας, εφόσον είναι καλοί. Επιπλέον, ο λύκος από το παραμύθι με τον Πέτρο κρίθηκε αθώος επειδή έδειξε τη μεταμέλειά του (*επειδή κράτησε την υπόσχεση του ότι δεν θα ξαναγίνει κακός και ζήτησε συγνώμη*). Επομένως, τα νήπια κατέληξαν σε μια δίκαιη απόφαση, αφού έδωσαν το δικαίωμα στους λύκους να απολογηθούν, γεγονός που σημαίνει ότι τα νήπια έχουν αναπτύξει την αίσθηση του δικαίου και έχουν διαμορφώσει το δικό τους αξιακό σύστημα.

2.1.1.3 Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των νηπίων

Στην τελική συνέντευξη τα παιδιά ανέφεραν ως πηγές άντλησης πληροφοριών σχετικά με τους κακούς και καλούς ανθρώπους, τα καλά και κακά ζώα και τον λύκο, το οικογενειακό τους περιβάλλον, τα Μ.Μ.Ε., και ιδιαίτερα την τηλεόραση, το διαδίκτυο, καθώς και το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον τους. Όπως εξήγησαν τα νήπια, τα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος (*ο μπαμπάς, η μαμά, η αδερφή, ο παππούς*) συνήθως τους συμβουλεύουν σχετικά με τους τρόπους προφύλαξης από τους κακούς ανθρώπους ή συζητούν για το πόσο κακοί και επικίνδυνοι είναι οι λύκοι (*Ο μπαμπάς μου λέει ιστορίες να προφυλάγομαι από τους λύκους, αλλά και από ανθρώπους, γιατί μερικοί είναι κακοί και κλέφτες. Κάποιον που δεν γνωρίζεις να μην τον έχεις εμπιστοσύνη. Ο παππούς μου που είναι κυνηγός μου μιλάει για αυτά*).

Η δεύτερη πηγή πληροφόρησης είναι τα Μ.Μ.Ε και το διαδίκτυο (τάμπλετ, υπολογιστής, κινητά, τηλεόραση), όπου τα νήπια βλέπουν κυρίως παιδικές ταινίες (*Από τις ταινίες στον υπολογιστή, ταινίες για τα ζώα, Τα λένε σε έργα, σε ταινίες. Τα είδα στο τάμπλετ. Από το κινητό του μπαμπά, έχει παιδικά*). Την τρίτη πηγή άντλησης πληροφοριών αποτελεί το σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (*Από σένα, τη δασκάλα μου που μας διαβάζεις παραμύθια, Γιατί κάναμε μάθημα πέρυσι για τα ζώα στο σχολείο. Ο Θάνος (ο συμμαθητής μου) μου τα είπε που του τα είπε ο πατέρας του. Ακούω κάποιους κυνηγούς, τον Αχιλλέα και κάποιον άλλο τι λένε*). Αξίζει να σημειωθεί ότι, λόγω του εγωκεντρισμού των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, κάποια νήπια ανέφεραν ότι και οι ίδιοι αποτελούν πηγή γνώσεων (*Τα ξέρω από το μυαλό μου. Όχι, κανένας δεν μου είπε, απλώς τα σκέφτηκα*).

Η επιρροή του παιδικού κινηματογράφου και της τηλεόρασης είναι εμφανής στη σκέψη και τον λόγο των νηπίων. Για παράδειγμα, στη δραστηριότητα κατά την οποία τα νήπια κλήθηκαν να επινοήσουν σενάρια για την έκβαση της συνάντησης των δύο λύκων, αυτού από το παραμύθι με την Κοκκινοσκουφίτσα και εκείνου από το παραμύθι με τα Τρία Γουρουνάκια, εκείνα εξέφρασαν την εφευρετικότητά τους, σαφώς επηρεασμένα από τα κινούμενα σχέδια και τις παιδικές ταινίες. Παρομοίως, όταν τους ζητήθηκε να περιγράψουν τρόπους τιμωρίας των κακών, και πάλι διαφάνηκε η επιρροή των παιδικών ταινιών (*Εγώ σκέφτηκα ότι εδώ που είναι το σπίτι του λύκου, να βάλουν πολύ δυνατή κόλλα και όταν βγει να την πατήσει και θα κολλήσει και δεν θα μπορεί να πάει στο σπίτι από τα τρία γουρουνάκια, Να βάλουν σήτα με ηλεκτροπληξία και να έχει μέσα το κουμπί που θα κλείνει και θα έχουν και ένα όπλο που πετάει βέλη, Θα μπορούσαν να τον βάλουν φωτιά, όχι μια φωτιά απλή αλλά να έχει και ρεύμα μέσα και να τον πηγαίνουν μέχρι τα βάθη της γης και να τον φάνε οι δεινόσαυροι, Να βάλουν δυο κάμερες, να έχουν και δυο λείζερ και όταν έρθει ο λύκος να πάνε τα καλώδια εκεί πίσω, να τον χτυπήσουν και να χτυπήσει ο συναγερμός*).

Διαπιστώνεται ότι βασικό πλαίσιο αναφοράς των νηπίων σχετικά με τις προηγούμενες προσωπικές και λογοτεχνικές εμπειρίες τους και απόψεις αποτελούν τα παραμύθια και ο κινηματογράφος. Όταν τα νήπια κλήθηκαν να αναφέρουν παιδικά βιβλία, παραμύθια ή ταινίες στις οποίες τιμωρούνται οι κακοί, έγιναν αναφορές κυρίως σε παιδικές και άλλες ταινίες, αλλά και παραμύθια (*Σπαϊντερμαν, Μέντιξ Φορ, Ο λύκος και τα 7 κατσικάκια, Οι πειρατές της Καραϊβικής*). Είναι σαφές ότι οι αντιλήψεις των νηπίων σχετικά με την τιμωρία των κακών επηρεάζονται από τις εμπειρίες τους με τα βιβλία και τον κινηματογράφο, καθώς τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν αρκετούς τίτλους παραμυθιών και ταινιών.

2.1.2 Αξιοποίηση των βιωμάτων των νηπίων

Τα νήπια συνέδεσαν τα κείμενα με προσωπικά τους βιώματα, κατορθώνοντας να τα συσχετίσουν με τον εαυτό τους, τον κόσμο τους και τα άλλα κείμενα. Η εμπλοκή τους στα κείμενα συνέβαλλε στην ισχυροποίηση κάποιων απόψεων τους, αλλά και στην αναδιαμόρφωση κάποιων προηγούμενων αντιλήψεων. Τα νήπια, προσκομίζοντας πρότερα βιώματα τους στη νέα εμπειρία της συναλλαγής τους με τα κείμενα της διδακτικής παρέμβασης, αξιοποίησαν όσα στοιχεία είχαν στη διάθεση τους και επιβεβαίωσαν ή αναίρεσαν τις αντιλήψεις που εξέφρασαν στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η προσπάθειά τους να αποδώσουν το καλό και το κακό ζωγραφίζοντας. Οι ζωγραφιές της κακίας και της καλοσύνης αποτυπώθηκαν σύμφωνα με την εικόνα που είχαν στο μυαλό τους, αποδίδοντας το κακό με σκούρα χρώματα και αρνητική διάθεση και το καλό με φωτεινά χρώματα και χαρούμενη διάθεση. Τα νήπια παραλλήλισαν το σκοτάδι με το κακό και το φως με το καλό, όπως το αντιλαμβάνονταν, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τις έννοιες. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα νήπια, αφού ήρθαν σε επαφή με την εικονογράφηση του βιβλίου και την αφήγηση του αρχικού μέρους του παραμυθιού, άλλαξαν το σχέδιό τους, ως προς τα χρώματα ή το μέγεθος, αλλά τα βασικά στοιχεία τους παρέμειναν ίδια. Η κακία παρέμεινε σκυθρωπή και η καλοσύνη χαμογελαστή, υποδηλώνοντας ότι οι αντιλήψεις τους και τα συναισθήματά τους δεν μεταλλάχθηκαν, αλλά διαφοροποιήθηκαν μετά τη συναλλαγή τους με το κείμενο.

Το συμπέρασμα των νηπίων από το παραμύθι «Τι νιώθειςκακία» ότι «μόνο η Καλοσύνη κερδίζει», αποτυπώνει μια αντίληψη που πιθανά μπορεί να αντιπαρατεθεί με αυτή που είχαν τα νήπια σε προηγούμενη φάση, όταν στις ζωγραφιές τους τα νήπια σχεδίασαν την κακία μεγαλύτερη σε μέγεθος, υπονοώντας ότι έχει μεγάλη δύναμη. Ωστόσο, κατά τη φάση της εμβάθυνσης, τα νήπια αντιλήφθηκαν ότι η καλοσύνη είναι ισχυρότερη.

Συνολικά, το συγκεκριμένο παραμύθι ενθουσίασε πολύ όλα τα νήπια και διαφάνηκε ότι κατανόησαν το περιεχόμενό του, ενώ χάρηκαν πολύ με το αίσιο τέλος του παραμυθιού (*Μου άρεσε εκεί που έβαλαν-έριζαν τη σκιά στο νερό, Που τον πιάσαν τον κακό, Μου άρεσε που τα έσωσε όλα το ανθρωπάκι της Καλοσύνης*). Στη μοναδική περίπτωση που ένα νήπιο ανέφερε ότι χάρηκε με την ενέργεια της κακίας σκιάς να κάψει τα βατράχια (*Μου άρεσε η φωτιά στα βατράχια γιατί τα βατράχια τα φοβάμαι, όταν πήγα να γεμίσω το μπουκάλι πίσω στη βρύση στη βεράντα που έχουμε τα παπούτσια ήταν ένας τέτοιος βάτραχος*), ήταν επειδή συνέδεσε το κείμενο με ένα προηγούμενο βίωμα του. Έτσι, τεκμηριώνεται η άποψη ότι ο αναγνώστης-μαθητής/η αναγνώστρια-μαθήτρια εμπλέκεται ενεργά στο κείμενο, φέρει σε αυτό τις προηγούμενες εμπειρίες του/της και εκφράζει την προσωπική του/της ανταπόκριση, αποκρυσταλλώνοντας τις μνήμες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της σε μια νέα εμπειρία.

Οι προδιαμορφωμένες απόψεις που διαφάνηκαν σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας του παραμυθιού ενισχυθήκαν στην τρίτη φάση της διδασκαλίας, όταν οι απαντήσεις των νηπίων στις ερωτήσεις της ερευνήτριας νηπιαγωγού έδειξαν ότι τα νή-

πια έχουν τελειοποιήσει την ανταπόκρισή τους. Όταν η ερευνήτρια νηπιαγωγός εστίασε στη γλώσσα και τον τρόπο έκφρασης της κακίας, τα νήπια εμπλούτισαν το γλωσσικό ρεπερτόριό της, εισάγοντας άσχημες λέξεις και εκφράσεις, που, όπως είπαν, τα έχουν ακούσει από άτομα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντός τους, όταν βρίσκονται υπό την επήρεια του θυμού. Αυτή η κατάσταση προφανώς είναι που διαχωρίζει τους δικούς τους ανθρώπους, που είναι καλοί, από τους κακούς, οι οποίοι είναι αυτοί κυρίως που εκφράζονται άσχημα. Τα νήπια υπονοούν ότι και οι καλοί άνθρωποι μπορεί να έχουν άσχημη συμπεριφορά, παρέχοντάς τους ως άλλοθι την άσχημη ψυχολογική τους κατάσταση. Ωστόσο, αυτό υποδηλώνει, επίσης, ότι τα νήπια αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι και οι καλοί έχουν μια άσχημη πλευρά, έχοντας κάνει τη σύγκριση με τους γονείς τους και τα δικά τους βιώματα. Εξάλλου, ήδη από την αρχή, δύο νήπια είχαν εντοπίσει και κακά στοιχεία στους γονείς τους, όταν αναφέρθηκαν στις διενέξεις τους λόγω οικονομικών προβλημάτων ή επειδή τους μαλώνουν.

Η ανάδειξη της καλής πλευράς του λύκου και η αναγνώριση ότι υπάρχουν και καλοί λύκοι ή και καλά στοιχεία του λύκου έγινε αντιληπτή σχεδόν από την αρχή, όταν είδαν μια φωτογραφία του πρόσωπου του λύκου χρωματισμένη η μισή μαύρη και η μισή άσπρη (*η μία πλευρά είναι βράδυ-νύχτα και η άλλη πρωί, το πρωί κάνει καλές πράξεις και το βράδυ κακές*). Τα νήπια αντιλήφθηκαν ότι ο λύκος μπορεί να είναι και καλός και κακός, καθώς κάθε πλευρά συμβόλιζε την κακή και καλή πλευρά του χαρακτήρα του. Επομένως, η άποψη αυτή, για την οποία τα νήπια στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης πιθανά δεν ήταν σίγουρα, στο τέλος ισχυροποιήθηκε.

Μάλιστα, κατά τη μεταβατική δραστηριότητα από την εικόνα του κακού λύκου στην εικόνα του καλού λύκου, τα νήπια υπαγόρευσαν ένα γράμμα για τους τρεις λύκους, με εμφανή θετική στάση και διάθεση. Αφού ρώτησαν για πληροφορίες σχετικά με τη ζωή τους, τις συνήθειές τους και τις ικανότητές τους, τα νήπια τούς επισήμαναν ότι στα παραμύθια γράφονται άσχημα πράγματα για αυτούς. Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους, τα νήπια ρωτούν για τα κίνητρα των λύκων και εκφράζουν την επιθυμία τους να ακούσουν την πλευρά των λύκων. Επίσης, τους δίνουν συμβουλές, ώστε να μην είναι αντιπαθητικοί ή επιθετικοί και εκφράζουν την επιθυμία τους να τους βοηθήσουν να γίνουν καλοί.

Εδώ διαφαίνεται ότι τα νήπια αμφιβάλλουν για την αντικειμενικότητα των παραμυθιών και αμφισβητούν το περιεχόμενο τους, καθώς ρωτούν τους λύκους να μάθουν τι έγινε στην πραγματικότητα και ποια ήταν τα πραγματικά τους κίνητρα. Ε-

πίσης, προσφέρουν τη βοήθειά τους ώστε να γίνουν καλοί οι λύκοι, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα νήπια δέχονται πλέον ότι κάποιος κακός μπορεί να γίνει καλός, αντίθετα με τις απόψεις που είχαν εκφράσει στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης. Γενικότερα, η στάση τους είναι διαλλακτική και όχι απόλυτη, όπως στην αρχή.

Η σύνδεση των κειμένων με τον εαυτό τους και τον κόσμο τους φαίνεται ευδιάκριτα όταν τα νήπια συζητούσαν για την αντιμετώπιση των κακών και ανέφεραν στοιχεία που είχαν δει σε παιδικές ταινίες και κινούμενα σχέδια, που αποτελούν μέρος της πραγματικότητάς τους. Ακόμη, όταν τα γουρουνάκια στο παραμύθι «Ο λύκος ξαναγύρισε» φαίνονταν μεγαλύτερα ηλικιακά από ό,τι στο παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια», τα νήπια έκαναν άμεσο συνειρμό με το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, παρά με μεγαλύτερες ηλικίες (*πιο μικρά ήταν στο άλλο παραμύθι, γιατί εκεί ήταν νήπια, αυτά εδώ πάνε στο δημοτικό*). Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο ότι ακόμη και η γλώσσα που χρησιμοποιούν, που κάποιες φορές φαίνεται πως μιμείται τον λόγο των μεγάλων (*Γεια σου και εσένα λύκε. Θα έρθεις να πιούμε καμιά μπύρα;*), υποδηλώνει την άμεση σχέση που έχει το περιβάλλον τους με τον τρόπο σκέψης τους, και, επομένως, και τον τρόπο που διαπραγματεύονται τα κείμενα.

Παρομοίως, στο παιχνίδι «Περπατώ μες στο δάσος», τα νήπια εισήγαγαν και δικές τους φράσεις, για να εμπλουτίσουν τις συνήθειες του λύκου (*τώρα κάνω μπάνιο, βάζω το σακάκι*) κ.λ.π.). Έτσι, τα νήπια συνέδεσαν τον δικό τους κόσμο με αυτόν του παραμυθιού και του παιχνιδιού, καθιστώντας σαφή τον ρόλο της έκφρασης της ανταπόκρισης των νηπίων, καθώς τα νήπια δείχνουν ότι κατανοούν πληρέστερα την ιστορία, αλλά μέσα από αυτή και τον εαυτό τους.

Γενικότερα, στις ιστορίες που συνέθεταν ή αναδιηγούνταν, στα γράμματα προς τον λύκο, στους ρόλους που υποδύθηκαν και γενικότερα σε όλο σχεδόν το φάσμα των δραστηριοτήτων τις οποίες κλήθηκαν να ολοκληρώσουν, τα νήπια συνέδεαν τα κείμενα με τον κόσμο τους, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τους χαρακτήρες και τις συμπεριφορές τους.

2.1.3 Συναισθηματική εμπλοκή των νηπίων

Αναφορικά με τα συναισθήματα των νηπίων προς τους καλούς και κακούς, τα νήπια ανέφεραν στις αρχικές τους συνεντεύξεις ότι συμπαθούν τους καλούς και αντιπαθούν ή φοβούνται τους κακούς, αιτιολογώντας τις απαντήσεις τους με επιχειρήματα που πηγάζουν από τις γνώσεις και απόψεις που εξέφρασαν σχετικά με τα χαρα-

κτηριστικά και τις συμπεριφορές τους (*κάνουν καλά πράγματα, τους έχω φίλους, γιατί δεν με κάνουν κακό, κάνουν ωραίες δουλειές, είναι ευγενικοί- κάνουν κακά πράγματα, χτυπάνε, ρίχνουν κλωτσιές, σκοτώνουν, κλέβουν σπίτια, ανθρώπους*).

Συγκεκριμένα για τον λύκο, τα αρνητικά συναισθήματά τους γεννώνται κυρίως από την όψη και το χρώμα του, αλλά και από τα παραμύθια που γνωρίζουν, δεδομένου ότι οι λύκοι παρουσιάζονται ως κακοί και ύπουλοι, προκειμένου να εξασφαλίσουν την τροφή τους. Κανένα από τα νήπια δεν δείχνει να ανησυχεί για την υποθετική περίπτωση απουσίας του λύκου από το δάσος, καθώς όλα θεωρούν ότι στο δάσος θα υπάρχει η αίσθηση της ασφάλειας χωρίς αυτόν. Επίσης, στην υποθετική περίπτωση να συνομιλήσουν με έναν λύκο, τα νήπια δήλωσαν είτε ότι θα τον σκότωναν είτε ότι θα τον συμβούλευαν να αλλάξει.

Επίσης, αναφορικά με τις δικές τους εικαστικές δημιουργίες, όταν τα νήπια κλήθηκαν να ζωγραφίσουν την κακία και την καλοσύνη και να αιτιολογήσουν γιατί τις απεικόνισαν με τον τρόπο που επέλεξαν, τα νήπια υπερασπίστηκαν τις απόψεις τους και εξέφρασαν τα συναισθήματά τους. Η ζωγραφική είναι ένας τρόπος έκφρασης του παιδιού και οι επιλογές που κάνει αντανακλούν τη νοητική και ψυχική του κατάσταση. Στην ηλικία των 5 έως 6 ετών, τα νήπια βρίσκονται στο σχηματικό στάδιο, και οι ζωγραφιές τους χαρακτηρίζονται από παραστατικά σύμβολα και υποτυπώδεις ανθρώπινες μορφές, αν και αρχίζουν να αποκτούν ρεαλιστικές αναλογίες.

Δεδομένου ότι οι παιδικές ζωγραφιές αναδεικνύουν τον τρόπο σκέψης και τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, η εικαστική αποτύπωση της κακίας και της καλοσύνης υποδηλώνει τα συναισθήματα των νηπίων και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το κακό και το καλό. Τα νήπια έχουν συνδέσει το κακό με σκούρα χρώματα, που συμβολίζουν κάτι σκοτεινό, ενώ η καλοσύνη αντιπροσωπεύεται στο μυαλό των νηπίων με φωτεινά χρώματα. Ο τρόπος που αποτυπώνεται η έκφραση της κακίας και της καλοσύνης, με μικρό στόμα και έντονα μάτια για την πρώτη (*κακά μάτια, μικρά, νευριασμένα, κοιτάζουν τον καλό και σκέφτονται να τον σκοτώσουν, κακό στόμα, ανοιχτό, μικρό για να μαλώνει, προς τα κάτω*), και μεγάλα μάτια και χαμογελαστό στόμα για τη δεύτερη (*καλά, μεγάλα μάτια, χαμογελαστό στόμα, καλό, μεγάλο για να μιλάει, προς τα πάνω*), τείνει να είναι ρεαλιστικός και φανερώνει πως τα νήπια έχουν διαμορφώσει την αντίληψή τους και αποκρυσταλλώσει τα συναισθήματά τους. Το μέγεθος, ωστόσο, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί συμβολικό, καθώς το κακό στο μυαλό

των νηπίων είναι μεγάλο, ενώ το καλό ανυπεράσπιστο, οπότε και αποτυπώνεται μικρότερο σε μέγεθος.

Στη δραστηριότητα κατά την οποία τα νήπια κλήθηκαν να περιγράψουν τον λύκο σε μια σειρά από εικόνες διάφορων παραμυθιών, οι απαντήσεις τους ήταν παραστατικές και πολλές φορές εξέφρασαν συναισθηματικές σκέψεις. Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί ότι η τελευταία φωτογραφία προκάλεσε τις μεγαλύτερες αντιδράσεις στα νήπια. Η δισέλιδη επιβλητική φωτογραφία του γκρίζου λύκου τούς προξένησε αντιφατικά συναισθήματα, καθώς όλοι αναφώνησαν ότι είναι πολύ κακός, αλλά παράλληλα ότι τους έλκυε και τους άρεσε (όπως ακριβώς και η ένατη φωτογραφία).

Τα συναισθήματα των νηπίων ήρθαν στην επιφάνεια και όταν διαβάστηκαν τα γράμματα από τους λύκους. Τα νήπια χαρακτήρισαν τα γράμματα και τους λύκους, σύμφωνα με τις απόψεις, τα συναισθήματα και τα βιώματά τους, αιτιολογώντας τις απαντήσεις τους. Το πρώτο γράμμα από τον λύκο της Κοκκινোসκουφίτσας δημιούργησε ποικίλα συναισθήματα και διαφορετικές αντιδράσεις στα νήπια. Κάποια νήπια δήλωσαν ότι πιστεύουν τον λύκο και κάποια όχι, ενώ μερικά είπαν ότι δεν πιστεύουν μερικά σημεία από το γράμμα. Μάλιστα, εκφράστηκε η άποψη ότι η γιαγιά είπε ψέματα για τον λύκο, επειδή ήθελε τα νήπια να μείνουν με την εντύπωση ότι ο λύκος είναι κακός και να τον φοβούνται ή επειδή νόμιζε ότι δεν θα την πίστευαν όταν τους έλεγε ότι ο λύκος είναι καλός. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτές οι υποθέσεις φανερώνουν και πάλι τις προδιαμορφωμένες αντιλήψεις των νηπίων, καθώς και στις δύο περιπτώσεις διατηρούν την άποψη ότι ο λύκος είναι κακός.

Για τον λύκο του δεύτερου γράμματος, από τα Τρία Γουρουνάκια, τα νήπια εξέφρασαν αρνητικά συναισθήματα, αφού συμπέραναν ότι ένας τέτοιος λύκος δεν θα μπορούσε να γίνει καλός και ότι δεν νοιάζεται ειλικρινά για αυτούς (*δεν μου άρεσε ο τρόπος που μιλούσε, γιατί μας μειώνει πολύ κακά, Μπερδεύτηκε εδώ πέρα και δεν το είδε, όταν το διάβαζε, κατά λάθος την έδωσε την συμβουλή, δεν μας αγαπάει στ' αλήθεια*). Κάποιος δικαιολόγησε τον τρόπο που εκφράζεται ο λύκος, λέγοντας ότι ήταν πολύ κουραστικό για αυτόν να διαβάσει το γράμμα που του έστειλαν τα νήπια και να γράψει την απάντησή του, υπονοώντας ότι είναι κατά βάθος καλός (*Ναι, αλλά τον ενοχλούσαμε από το γράμμα μας, κουράστηκε να το διαβάσει και να το γράψει*). Το συγκεκριμένο νήπιο έχει διαφορετική άποψη από τα υπόλοιπα νήπια, τα οποία, τουλάχιστον στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης, αρνούνται να αποδεχθούν ότι ο λύκος

μπορεί να είναι καλός, ή τουλάχιστον να μην είναι κακός, επιμένοντας στις αντιλήψεις τους.

Ωστόσο, το τελευταίο γράμμα δημιούργησε μόνο θετικά συναισθήματα (*Εγώ τον συμπαθώ*), καθώς τα νήπια έδειξαν πως είχαν τη διάθεση να βοηθήσουν τον λύκο. Ταυτόχρονα, εξέφρασαν την άποψη ότι εάν κάποιος κάνει κακό λόγω ανάγκης, όπως στην περίπτωση του λύκου που έπρεπε να φροντίσει τον γιο του, δεν είναι στην πραγματικότητα κακός (*κάνει κακό, αλλά πεινούσε και αυτός και το λυκάκι του*). Τα νήπια αντιλαμβάνονται ότι ο λύκος είχε το ηθικό καθήκον να μεριμνήσει για τον γιο του και τον παραλληλίζουν με τους γονείς τους, τους οποίους, όπως προαναφέρθηκε, έχουν ταξινομήσει στην κατηγορία των καλών.

Στο παραμύθι «Ένας πολύ γλυκός... λύκος», από τις απαντήσεις των νηπίων διαφαίνεται ότι ο λύκος στην πρώτη εικόνα του παραμυθιού δημιούργησε πλήθος αντιφατικών συναισθημάτων. Η πρώτη αντίδραση όλων ήταν ένα επιφώνημα, δικαιολογώντας το άλλοι σαν φόβο, άλλοι σαν έκπληξη, άλλοι ως αποστροφή και άλλοι σαν θαυμασμό (*δόντια κοφτερά, έβγαζε σάλια, τρομακτικός αλλά μου αρέσει*). Ο λύκος φαίνεται κακός, τρομακτικός, άγριος, δυνατός, θυμωμένος και δημιουργεί επιθετικά συναισθήματα σε κάποια νήπια (*με τρομάζει γιατί έχει κοφτερά δόντια, από τα μάτια φαίνεται θυμωμένος και θέλει να φάει κρέας, έχει το κόκκαλο, σημαίνει ότι έφαγε κάτι, θέλω να πάρω την καραμπίνα του μπαμπά μου να τον σκοτώσω*). Αντίθετα η εικονογράφηση τούς εντυπωσιάζει με τα χρώματα και την εκφραστική της δύναμη (*δεν μου αρέσει ο λύκος, η εικόνα όμως και τα χρώματα μου αρέσουν*).

Τέλος, η αρχική ανταπόκριση των νηπίων, μετά την αφήγηση του παραμυθιού «Ο λύκος που έγινε μάγισσας», χαρακτηρίστηκε από ανάμεικτα συναισθήματα. Αν και αρχικά τα νήπια γοητεύτηκαν με την ιστορία, στη συνέχεια απογοητεύτηκαν που το τέλος του παραμυθιού δεν ήταν το αναμενόμενο, όπως στα παραμύθια που ήδη γνώριζαν (*αηδία, όχι, ήθελα να τα φάει*).

2.1.4 Ενεργητική συμμετοχή των νηπίων

Η ενεργητική συμμετοχή των νηπίων κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης ήταν συνεχής, καθώς έδιναν πληροφορίες, συζητούσαν μεταξύ τους και με την ερευνήτρια νηπιαγωγό, διατύπωναν υποθέσεις και προσδοκίες και αξιολογούσαν τους ήρωες και τα παραμύθια, αξιοποιώντας τις ενδείξεις που είχαν στη διάθεση τους και τον αντίκτυπο της συναλλαγής τους με τα προηγούμενα κείμενα.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της προετοιμασίας περιβάλλοντος, σημαντικό μέσο για την ανίχνευση των απόψεων των νηπίων αποτέλεσαν τα εξώφυλλα των παραμυθιών. Τα νήπια αξιοποιούσαν τις λεπτομέρειες του εξώφυλλου για να δώσουν μια συνοπτική περιγραφή του παραμυθιού, το οποίο τους είναι γνωστό ή να διατυπώσουν υποθέσεις, όταν το παραμύθι τούς ήταν άγνωστο. Για παράδειγμα, στο παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας τα νήπια χαρακτήρισαν τους ήρωες και αιτιολόγησαν τις απόψεις τους, ενώ στο παραμύθι με τον Πέτρο, που δεν τους ήταν γνωστό, τα νήπια, παρατηρώντας το εξώφυλλο, αξιολόγησαν τους χαρακτήρες (*είναι καλός, τα μάτια του είναι καλά, γιατί είναι χαρούμενος, φαίνεται από τα μάτια του είναι λαμπερά, Είναι καλή από τα ωραία φτερά της, τα χτενίζει όλη μέρα, και από το ωραίο ράμφος*), και έκαναν υποθέσεις για την πλοκή της ιστορίας, εξηγώντας το σκεπτικό τους. Στο παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια», τα νήπια διηγηθήκαν διάφορες εκδοχές του παραμυθιού με βάση τις μπερδεμένες εικόνες, τις οποίες τοποθέτησαν στη σωστή σειρά. Τα νήπια συμμετείχαν στη δραστηριότητα ενεργά, διορθώνοντας ή συμπληρώνοντας το ένα το άλλο και με τον κατάλληλο χρωματισμό της φωνής και με παραστατικότητα απέδιδαν στους χαρακτήρες τις ιδιότητες που τους ταίριαζαν, σύμφωνα με την άποψή τους.

Παρομοίως, στο παραμύθι «Ένας πολύ γλυκός... λύκος!», τα νήπια έκαναν υποθέσεις για τις εικόνες του βιβλίου, που τους δημιουργούσε αρνητικά συναισθήματα, λόγω της εικόνας του λύκου, οπότε και δημιούργησαν άσχημα σενάρια. Ακόμη, στο παραμύθι «Το αρνάκι που ήρθε για φαγητό», είναι χαρακτηριστικές οι απαντήσεις τους σχετικά με τις παράξενες ενέργειες του λύκου προς το αρνάκι (*το πετάει, το βασανίζει, το αγκαλιάζει*) και τις αιτιολογούν λέγοντας ή ότι ο λύκος βρίσκεται σε δίλημμα και δεν ξέρει τι να κάνει (*γιατί θέλει να το φάει αλλά και το αγαπάει*), ή ότι είναι καλός και παίζει μαζί (*δεν το βασάνιζε αλλά παίζανε πριν κοιμηθεί*). Τέλος, στο παραμύθι «Ο λύκος ξαναγύρισε» τα νήπια αξιοποίησαν τις ενδείξεις του εξώφυλλου και έκαναν ρεαλιστικές υποθέσεις για την ιστορία (*έχει το στόμα μεγάλο και ανοιχτό, φοράει πετσέτα για να μην λερώσει, όταν θα τους τρώει, έχει πιρούνι στο χέρι, ο Κούνελος τρομαγμένος, φοβισμένος, φαίνεται από τα μάτια του που είναι ανοιχτά, να έτσι, λαχταρνάν τα μάτια του, τα αυτιά του τεντωμένα, πετάχτηκε η εφημερίδα, πάει να διπλοκλειδώσει την πόρτα*).

Ως προς τις ενδείξεις του περιεχομένου του κάθε κειμένου, δηλαδή το σκηνικό, τους χαρακτήρες, τα περιστατικά, τον τόνο και το ύφος, την οπτική ή τις αξίες, τα

νήπια ανταποκρίνονταν με ποικίλους τρόπους. Κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων, τα νήπια συμμετείχαν χαρακτηρίζοντας τους ήρωες (*είναι λυπημένος, φαίνεται από τα μάτια, όχι είναι άγριος, φαίνεται από τα δόντια*) για να εξάγουν συμπεράσματα και να εκφράσουν απορίες (*Γιατί, κυρία, δεν τρώει το φαγητό και μετά να φύγει κρυφά;*) ή ακόμη και μιμούμενοι τις φωνές και τις κινήσεις των ηρώων. Είναι χαρακτηριστικό όταν τα νήπια στο παραμύθι με την Κοκκινোসκουφίτσα, αν και τους είναι γνωστό το παραμύθι, προσπαθούν να την προειδοποιήσουν (*Πρόσεχε!*). Αυτή η ενεργητική συμμετοχή τους δείχνει πως τα νήπια αυθόρμητα αξιοποιούν τις κειμενικές ενδείξεις και διατυπώνουν τις απόψεις τους. Ακόμη, την αφήγηση διακόπτουν τα νήπια σε κάποια σημεία για να εκφράσουν την άποψή τους για το τι συνέβη (*γλίστρησε, του ήρθε η πόρτα στο κεφάλι, συνάντησε και άλλον λύκο, τον πόνεσε το πόδι του*) ή σχετικά με την εξέλιξη της ιστορίας (*Θα σωθούν γιατί δεν τις δάγκωσε, τις κατάπιε αμάσητες*).

Στο παραμύθι Τα Τρία Γουρουνάκια, όταν η ερευνήτρια νηπιαγωγός παροτρύνει τα νήπια να αφηγηθούν το παραμύθι με βάση τις εικόνες που είχαν μπερδευτεί, τα νήπια έδωσαν διαφορετικές εκδοχές του παραμυθιού, που είχαν αρκετές διαφορές στο περιεχόμενο. Τα νήπια δεν παρέλειπαν να αιτιολογούν τις διαθέσεις των ηρώων ή να τους χαρακτηρίζουν. Με την υποβοήθηση της ερευνήτριας σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, τα νήπια έφτιαζαν ενδιαφέροντες διαλόγους με αρκετές παρεμβολές, διαφωνίες, συμπληρώσεις και επεκτάσεις (*Εγώ σκέφτηκα να βάλουν ξύλα και κάρβουνα σε μια τρύπα και μόλις μπει ο λύκος, θα πατήσουν ένα κουμπί και θα καεί μέσα στο χώμα- Ναι, αλλά πρέπει να έχουν φωτιά- Θα περνάει το πετρέλαιο μέσα από το καλώδιο και να σχιστεί το καλώδιο και να χυθεί το πετρέλαιο να πετάξουν μια αναπτήρα για να ανάψει- Με ανοιχτό αναπτήρα, όχι σβηστό-Ναι, αναπτήρες που έχουν κουμπί*).

Όταν τα νήπια κλήθηκαν να διηγηθούν την ιστορία με βάση τις εικόνες που έβλεπαν στον υπολογιστή, αιτιολογούσαν τις απόψεις τους (*γιατί θέλει να το φάει, έχει την κατσαρόλα, γιατί ο λύκος γελάει, από τη γλώσσα φαίνεται, ο λύκος, τάχα, θέλει να διαβάσει στο πρόβατο μια ιστορία, Διαβάζει τα υλικά για να το μαγειρέψει το αρνάκι*), εκτός από τις περιπτώσεις που δυσκολεύονταν, οπότε απλά περιέγραφαν τις εικόνες.

Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα της αξιοποίησης των οπτικών ερεθισμάτων από τα νήπια διαφαίνεται κατά τη δραστηριότητα στην οποία κλήθηκαν να σχολιάσουν τις εικόνες όπου απεικονίζονταν διαφορετικοί λύκοι. Τα νήπια επικεντρώθηκαν στις εκφράσεις του κάθε λύκου, το ντύσιμο του και αυτό το οποίο έκανε, προκειμένου να διαπιστώσουν εάν ο λύκος είναι καλός ή κακός. Έτσι, τα νήπια αξιοποίησαν

τις λεπτομέρειες της εικονογράφησης για να οικοδομήσουν τα επιχειρήματά τους σχετικά με τον λύκο κάθε φωτογραφίας. Ανάλογα με το πρόσωπο, την έκφραση ή τις κινήσεις του λύκου, τα νήπια αποφάσιζαν εάν είναι καλός ή κακός και, αφού διευκρίνιζαν τον λόγο για τον οποίο κατέληγαν σε αυτό το συμπέρασμα, εξέφραζαν και τις δικές τους εντυπώσεις. Σε όλες τις περιγραφές, τα νήπια συμπλήρωναν το ένα το άλλο, αντιδρούσαν σε μια απάντηση και υπήρχε διάλογος.

Η παντομίμα, κατά τη δεύτερη φάση της αρχικής ανταπόκρισης του πρώτου παραμυθιού, αξιοποιήθηκε με τον καλύτερο τρόπο από τα νήπια, καθώς αναπαρέστησαν την κακία, παίρνοντας τις κατάλληλες εκφράσεις και κάνοντας παραστατικές κινήσεις. Οι αντιδράσεις των νηπίων που παρακολουθούσαν ήταν ενθουσιώδεις (*Γκρ γκρ νευριάζει ή αγριεύει, Το πρόσωπό του είναι κακό και φαίνονται από τα μάτια που είναι νευριασμένα, Τα χέρια σε μπουνιές, Μπαμ, μπουμ ο κακός χτυπάει με μπουνιές και κλωτσιές*), υποδηλώνοντας ότι οι συμμαθητές τους αναπαρίσταναν τα ανθρώπακια της κακίας πολύ ικανοποιητικά. Η διάθεσή τους για ενεργητική συμμετοχή στο παιχνίδι δείχνει ότι τα νήπια θεωρούσαν τους εαυτούς τους ικανούς να αναπαραστήσουν το κακό και το καλό όπως το αντιλαμβάνονταν.

Επίσης, η δραστηριότητα «Η δίκη των λύκων» αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της ικανότητας των νηπίων να αξιοποιούν όλες τις κειμενικές ενδείξεις, καθώς τα νήπια χρησιμοποίησαν όλα τα στοιχεία που είχαν, δηλαδή τις εικόνες που είχαν δει, τον τρόπο γραφής του κάθε λύκου, αλλά και το περιεχόμενο του γράμματος, και σχημάτισαν μία εικόνα για τον καθένα, αποδεχόμενοι τα λεγόμενά τους ή απορρίπτοντας τις δικαιολογίες τους. Τα νήπια διατύπωναν και υπερασπίζονταν τις θέσεις τους, αιτιολογώντας κάθε φορά την απόφασή τους και περιγράφοντας το σκεπτικό τους.

Κατά τη δραστηριότητα με το διάγραμμα Venn, ως προς τα κοινά σημεία του λύκου και στα δύο παραμύθια με την Κοκκίνοσκουφίτσα και τα Τρία Γουρουνάκια, τα νήπια απάντησαν ότι ο λύκος είναι ένας από τους κεντρικούς ήρωες, έχει την ίδια συμπεριφορά, δηλαδή είναι κακός, έχει τον ίδιο σκοπό και ότι στο τέλος τιμωρήθηκε. Τα διαφορετικά σημεία αφορούν κυρίως στις ενέργειες που έκανε για να πετύχει το σκοπό του. Βέβαια τα νήπια επέκτειναν και άλλο τη δραστηριότητα διακρίνοντας διαφορές που αφορούν το περιεχόμενο και τους ήρωες, όπως για παράδειγμα ότι στην Κοκκίνοσκουφίτσα ο λύκος έφαγε και τη γιαγιά, ότι υπάρχει κυνηγός, αλλά δεν υπάρχουν αδέρφια, ότι η Κοκκίνοσκουφίτσα δεν φοβήθηκε όταν συνάντησε τον λύκο

και μίλησε μαζί του. Αντίθετα, στα Τρία γουρουνάκια υπάρχει ο αδερφικός δεσμός, εξέφρασαν τον φόβο τους και δεν είχαν προσωπική συνομιλία, ο λύκος έκανε περισσότερες προσπάθειες για να πετύχει το σκοπό του και τελικά δεν τα έφαγε.

Σε πολλές δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης υπάρχουν μερικά νήπια που διατυπώνουν απόψεις για τον φανταστικό, μη πραγματικό κόσμο του παραμυθιού (*Ναι, αλλά ο αληθινός λύκος τις τρώει και δεν σώζονται*). Ωστόσο, τα νήπια δείχνουν ότι ζουν στο φανταστικό κόσμο του παραμυθιού, συμμετέχοντας στην πλοκή τους. Για παράδειγμα, όταν τα νήπια ρωτήθηκαν τι θα έκαναν σε μια υποθετική συνάντηση με τον λύκο, οι απαντήσεις τους ήταν παραστατικές, σαν να βίωναν εκείνη τη στιγμή τη συνάντηση. Επίσης, όταν τα νήπια επεξεργάζονταν τα γράμματα των λύκων που η ερευνήτρια νηπιαγωγός διάβαζε, απαντούσαν ή σχολίαζαν σαν ο λύκος να ήταν μπροστά τους και να συνομιλούσε μαζί τους.

Ακόμη, οι αυθόρμητες αντιδράσεις των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και η μεγαλόφωνη έκφραση των σκέψεών τους επιβεβαίωσαν την ενεργητική τους συμμετοχή. Στις σημειώσεις της ερευνήτριας νηπιαγωγού και τις απομαγνητοφωνήσεις καταγράφηκαν πολλαπλές ενδείξεις προτίμησης και συμπάθειας ή αποστροφής και δυσaréσκειας των νηπίων. Για παράδειγμα, με τα παιχνίδια «Περπατώ περπατώ μες στο δάσος» και «Ο λύκος και το αρνάκι», τα νήπια ενθουσιάστηκαν και επιστράτευσαν κινήσεις και εκφράσεις που απέδιδαν χαρακτηριστικά τους ρόλους τους. Αντίθετα, κατά τη διαδικασία της κατασκευής της μάσκας του λύκου, όταν συνειδητοποίησαν ότι δεν πρόκειται για ψυχαγωγικό παιχνίδι, έδειξαν την απογοήτευσή τους. Ωστόσο, όταν κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τις μάσκες για να αποδώσουν την καλή και την κακή πλευρά του λύκου, τα νήπια συμμετείχαν ενεργητικά στη δραστηριότητα και έφτιαζαν πολύ ενδιαφέροντες διαλόγους με ανάλογο χρωματισμό της φωνής για να αποδώσουν όσο πιο πιστά μπορούσαν τους δύο πλευρές του λύκου. Τα νήπια που παρίσταναν την καλή πλευρά του λύκου χρησιμοποίησαν διάφορες καλές εκφράσεις που έχουν σχέση με την ομορφιά και την καλοσύνη της Κοκκινοσκουφίτσας, την ομορφιά της φύσης και τα ζώα του δάσους και τα νήπια που παρίσταναν την κακή πλευρά του λύκου χρησιμοποίησαν εκφράσεις που αντανakλούσαν τις μηχανορραφίες και τα σχέδια του λύκου με τελικό σκοπό να φάει την Κοκκινοσκουφίτσα.

2.1.5 Αναδιαμόρφωση των προσδοκιών και των αντιλήψεων των νηπίων

Η σημαντικότερη ένδειξη της προσωπικής εμπλοκής των νηπίων ήταν το γεγονός ότι τα νήπια αναδιαμόρφωναν τις προσδοκίες τους και διαφοροποιούσαν τις απόψεις τους, αξιοποιώντας τις νέες λογοτεχνικές τους εμπειρίες κάθε φορά που συνδιαλέγονταν με ένα κείμενο. Κατά την αφήγηση των κειμένων, τα νήπια ένιωθαν έκπληξη, επειδή όσα άκουγαν υπερέβαιναν των προσδοκιών τους ή επειδή το κείμενο περιείχε υποθέσεις διαφορετικές από αυτές που προσκόμιζαν τα νήπια κατά την αρχική επαφή τους με αυτό.

Για παράδειγμα, η αναδιήγηση της ιστορίας της Κοκκινোসκουφίτσας και του Πέτρου ώθησαν τα νήπια να υιοθετήσουν μια νέα οπτική ή να αναδιαμορφώσουν τις αρχικές τους προσδοκίες. Κατά το στάδιο της αρχικής ανταπόκρισης προς το παραμύθι με τον Πέτρο, κάποια νήπια αναθεώρησαν τις απόψεις που εξέφρασαν για τον λύκο κατά την περιγραφή του εξώφυλλου στην προηγούμενη φάση της προετοιμασίας του περιβάλλοντος και χαρακτήρισαν τον λύκο ως κακό. Ωστόσο, υπήρχαν νήπια που συνέχισαν να πιστεύουν ότι ο λύκος είναι καλός ως το τέλος της ιστορίας, δεδομένου ότι δεν μάσησε την πάπια.

Παρομοίως, τα νήπια άλλαξαν τις απόψεις τους για τη γάτα, το πουλί και τους κυνηγούς, τους οποίους χαρακτήρισαν και καλούς και κακούς, αιτιολογώντας τον χαρακτηρισμό με παραδείγματα από τη συμπεριφορά τους. Ειδικά για τους κυνηγούς, η γενική τους αντίληψη είναι ότι όταν σκοτώνουν κακά ζώα είναι καλοί, αλλά όταν σκοτώνουν άδικα ανυπεράσπιστα πλάσματα είναι κακοί (*Όταν προστατεύουν το δάσος ή όταν σκοτώνουν κακά πλάσματα είναι καλοί, ενώ όταν σκοτώνουν ένα ελάφι που είναι καλό, είναι κακοί*). Επομένως, τα νήπια κατέληξαν ότι, στο συγκεκριμένο παραμύθι, οι κυνηγοί είναι καλοί, επειδή κίνητρό τους ήταν να προστατεύσουν τους ανθρώπους και τα ζώα. Οι προσδοκίες των νηπίων αναδιαμορφώθηκαν σε αυτό το στάδιο, ενώ επεξεργάστηκαν βαθύτερα τις έννοιες του καλού και του κακού, επιχειρηματολογώντας με στοιχεία που προσκόμισαν από τις προηγούμενες προσωπικές και λογοτεχνικές τους εμπειρίες.

Η ανατροφοδότηση των προσδοκιών των νηπίων φαίνεται, επίσης, κατά τη διαδικασία της αφήγησης της ιστορίας «Ο λύκος ξαναγύρισε», όταν τα νήπια απαντούσαν σε ερωτήσεις σχετικά με την πλοκή και την εικονογράφηση του παραμυθιού, τις οποίες έκανε η ερευνήτρια νηπιαγωγός σταματώντας την αφήγηση. Σε αυτή τη δραστηριότητα, αναδείχθηκε ότι οι αρχικές προσδοκίες τους ανατράπηκαν, καθώς ο

κ. Κούνελος και τα τρία γουρουνάκια έγιναν ομάδα και κατάφεραν να εξουδετερώσουν τον λύκο, με αποτέλεσμα να διαμορφώσουν νέες προσδοκίες (*Δεν φοβούνται, επειδή τώρα σκέφτονταν στο μυαλό τους ότι δεν θα τους κάνει τίποτα, γιατί είναι μόνο ένας, αυτοί είναι πολλοί, ομάδα*).

Κατά τη φάση της τελειοποίησης της αρχικής τους ανταπόκρισης προς το παραμύθι «Ο λύκος που έγινε μάγισσας», τα νήπια δημιούργησαν συνταγές που βοηθούν κάποιον να αποφύγει τους κακούς ή βοηθούν κάποιον κακό να γίνει καλός. Οι απαντήσεις των νηπίων ήταν ευρηματικές, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι, για την αντιμετώπιση των κακών, τα νήπια πρότειναν κάποιους βίαιους τρόπους, τους οποίους σε αρχικό στάδιο δεν θα πρότειναν, δεδομένου ότι οι απόψεις τους για το καλό και το κακό ήταν περισσότερο απόλυτες. Αυτό δείχνει, ότι μετά από την προσέγγιση κάθε παραμυθιού, τα νήπια διαπραγματεύονται τις απόψεις τους και αναδιαμορφώνουν τις προσδοκίες τους, καθώς φέρουν, εκτός από τα αρχικά τους εφόδια, και τις νέες εμπειρίες που απέκτησαν σε κάθε προηγούμενο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης.

Επίσης, κατά τη δημιουργία αντίστροφων ιστοριών στις οποίες ο λύκος εμφανίζεται καλός ή τη διασκευή των παραμυθιών με τους ήρωες να έχουν αντίθετους ρόλους, τα νήπια επινόησαν ευρηματικά σενάρια, όπου διαφαίνεται η διαφοροποίηση των αρχικών τους αντιλήψεων. Λόγω της θετικότερης στάσης τους προς τον λύκο, τα νήπια δεν δυσκολεύτηκαν, κατά την αντιστροφή των τριών παραμυθιών, να δημιουργήσουν ευφάνταστες ιστορίες, στις οποίες ο λύκος γίνεται καλός. Αν και κανένα παιδί δεν επινόησε παραμύθι για έναν καλό λύκο, εν τούτοις, υπήρξαν αρκετά νήπια που παρουσίασαν τον λύκο αρχικά κακό και μετέπειτα καλό, γεγονός που αποδίδεται στις εμπειρίες που βίωσαν μέχρι τη συγκεκριμένη φάση της διδακτικής παρέμβασης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στις ιστορίες τους, η Κοκκινোসκουφίτσα, ο Πέτρος, ο κυνηγός και η γάτα είναι κακοί αλλά καταλήγουν να είναι καλοί, έχοντας συνειδητοποιήσει το λάθος τους. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες αποδεικνύουν ότι τα νήπια έχουν εξελικτικά διαμορφώσει νέες απόψεις για τον λύκο και το αντιθετικό ζεύγος «καλός-κακός». Στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης, τα νήπια δεν θα μπορούσαν να φανταστούν ότι ο λύκος είναι καλός. Αντίθετα, σε αυτό το στάδιο τη παρέμβασης, τα νήπια έχουν αρχίσει να διαμορφώνουν θετικότερες αντιλήψεις για τον λύκο.

Παρομοίως, τα νήπια εξέφρασαν την εφευρετικότητά τους και εξάσκησαν την επιχειρηματολογία τους, όταν επινόησαν σενάρια για την έκβαση της συνάντησης

των δύο λύκων, από την Κοκκινোসκουφίτσα και από τα Τρία Γουρουνάκια. Ακόμη, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τον σωσία, τα νήπια ανταποκρίθηκαν στους ρόλους τους, αποδίδοντας με ευχαρίστηση την καλή και κακή πλευρά του λύκου, ενώ κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης, μέσω του κουκλοθέατρου, τα νήπια αυτοσχέδιασαν πάνω στη βασική ιστορία της Κοκκινোসκουφίτσας. Μέσα από τους διαλόγους που δημιούργησαν, τα νήπια απέδωσαν τους ήρωες όπως τους αντιλαμβάνονταν, αντανακλώντας την επιρροή της συναλλαγής τους με τα κείμενα στις αντιλήψεις τους.

Ακόμη, τα νήπια, αντλώντας από τις νέες αναγνωστικές εμπειρίες που βίωσαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, κατάφεραν να συνειδητοποιήσουν ότι το καλό και το κακό συνυπάρχουν. Κατά την αρχική φάση της διδασκαλίας του τελευταίου παραμυθιού «Ένας πολύ γλυκός... λύκος», τα νήπια έφτιαξαν ιστορίες βασισμένοι στην εικόνα του εξώφυλλου, παρουσιάζοντας διάφορες παραλλαγές του λύκου. Στις περισσότερες ιστορίες, ο λύκος ήταν κακός, αλλά σε κάποιες, γινόταν καλός στο τέλος. Εδώ διαπιστώνονται οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ των νηπίων ως προς τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, τον χαρακτήρα τους και τις ανταποκρίσεις τους προς τα κείμενα.

Κάποια νήπια φαίνεται πως δημιουργούν αυθόρμητα ιστορίες, χρησιμοποιώντας το μοτίβο του κακού λύκου, που παρουσιάζεται στα παραδοσιακά παραμύθια, αν και στην πλειοψηφία τους δεν παρουσιάζουν τον λύκο να προκαλεί κακό τελικά. Άλλα νήπια, ωστόσο, αξιοποιούν τις απόψεις που εξελικτικά διαμόρφωσαν και συνθέτουν ιστορίες που καταλήγουν στη μεταστροφή του λύκου από κακό σε καλό. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένα παιδί δεν έφτιαξε ιστορία με καλό λύκο, δεδομένου ότι σε προηγούμενη απάντησή τους τα νήπια είπαν ότι τους αρέσουν τα παραδοσιακά παραμύθια όπως είναι.

Επιπλέον, τα νήπια κατάφεραν να αιτιολογήσουν τη μεταστροφή του λύκου σε καλό και να επεκτείνουν την άποψή τους σε προηγούμενη δραστηριότητα, στην οποία εξέφρασαν την επιθυμία να βοηθήσουν τον λύκο να γίνει καλός. Τα νήπια παραδέχθηκαν πως κάποιος, εφόσον ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες του, όπως η τροφή, αλλά και με αγάπη και φροντίδα, μπορεί να γίνει καλός, σε αντίθεση με τις αρχικές τους απόψεις, που κάποιος, άνθρωπος ή ζώο, είναι ή καλός ή κακός.

Για παράδειγμα, στο παραμύθι «Ο λύκος ξαναγύρισε», τα νήπια κατέληξαν ότι μπορούν οι καλοί και οι κακοί να συνυπάρχουν με ορισμένες προϋποθέσεις (*Ναι,*

αλλά ο κακός να αλλάξει και να γίνει καλός στα αλήθεια, Ναι, να τον βοηθήσουν οι καλοί να μην ξανακάνει κακό). Παρομοίως, στο παραμύθι «Το αρνάκι που ήρθε για φαγητό», τα νήπια αναδεικνύουν την καταλυτική δύναμη της αγάπης *(να τον μαγειρέψει κάποιο φαγητό, να φτιάξει γλυκά κάθε μέρα, να του κάνει χατίρια, να του δείξει αγάπη).* Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους σχετικά με τις παράξενες ενέργειες του λύκου προς το αρνάκι *(το πετάει, το βασανίζει, το αγκαλιάζει)*, τις οποίες αιτιολογούν λέγοντας ή ότι ο λύκος βρίσκεται σε δίλημμα και δεν ξέρει τι να κάνει *(γιατί θέλει να το φάει αλλά και το αγαπάει)*, ή ότι είναι καλός και παίζουνε μαζί *(δεν το βασάνιζε αλλά παίζανε πριν κοιμηθεί).* Ωστόσο, μετά την αφήγηση, τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι ο λύκος ήταν κατά βάθος καλός και διαπίστωσαν ότι στον λύκο ενυπάρχει και το καλό και το κακό. Έτσι, η άποψη σχετικά με την αγάπη που μπορεί να μετατρέψει κάποιον κακό σε καλό επιβεβαιώθηκε, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους, εφόσον ο τρόπος σκέψης τους ήταν λογικός.

Στη φάση της έκφρασης της ανταπόκρισης προς το παραμύθι «Ο λύκος που έγινε μάγισσας», σχεδόν όλα τα νήπια απάντησαν ότι, όταν ο λύκος έφυγε από το σπίτι της κότας, είχε θετικές σκέψεις χάρη στις εκδηλώσεις αγάπης από τα κοτοπουλάκια και συλλογιζόταν με ποιους τρόπους θα καταφέρει να γίνει καλός. Τα νήπια αξιοποιούν τη θετική στάση που έχουν αναπτύξει για τον λύκο και συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους κάποιος μπορεί να αλλάξει. Μάλιστα, αιτιολογούν την κακή πλευρά του λύκου, δηλώνοντας ότι η πείνα είναι το κυρίαρχο συναίσθημα και κίνητρο που ενεργοποιεί τις κακές προθέσεις του, υπονοώντας πως η συμπεριφορά του οφείλεται στην προσπάθειά του να καλύψει μια φυσική του ανάγκη, παρά ότι είναι αποτέλεσμα του κακού του χαρακτήρα. Ωστόσο, είναι σημαντική και η αναφορά τους στον θυμό, ως αιτία επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς εξηγούν ότι ο λύκος από τα Τρία Γουρουνάκια, όντας θυμωμένος που δεν είχαν αποτέλεσμα οι πράξεις του, θα μάλωνε με τον λύκο από την Κοκκινোসκουφίτσα.

Τα νήπια ανακάλυψαν την εικόνα του λύκου που αναδύεται από τα παραδοσιακά παραμύθια και τη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία και επεξεργάστηκαν βαθύτερα τον ρόλο του στα παραμύθια, μέσα από τη διαπραγμάτευση των αντιθετικών εννοιών του καλού και του κακού. Στις συγκεκριλαιοτικές δραστηριότητες, που είχαν ως στόχο την τελειοποίηση και έκφραση της ανταπόκρισης των νηπίων, διαφαίνονται περισσότερο οι διαφοροποιήσεις των αρχικών τους αντιλήψεων, καθώς σταδιακά, μέσα

από τη συναλλαγή τους με τα κείμενα, οι προδιαμορφωμένες απόψεις τους ενημερώθηκαν και εμπλουτίστηκαν με νέες λογοτεχνικές εμπειρίες.

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει για τον ρόλο του λύκου στα παραμύθια, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, είναι ότι τα νήπια μετέτρεψαν την αρχική τους άποψη για τον λύκο, εξηγώντας αυθόρμητα ότι ο λύκος στα παραμύθια είναι και καλός και κακός. Μάλιστα κάποια νήπια, έκαναν τον ίδιο διαχωρισμό για τους λύκους, όπως αυτόν με τους ανθρώπους, λέγοντας ότι, όταν οι λύκοι έχουν αρνητικά χαρακτηριστικά και άσχημες συμπεριφορές, είναι κακοί, ενώ, αντίθετα, όταν έχουν καλό χαρακτήρα και θετική συμπεριφορά, είναι καλοί. Να σημειωθεί ότι το νήπιο, που από την αρχή είχε διαχωρίσει τον λύκο των παραμυθιών από τον λύκο της πραγματικότητας, ισχυροποίησε την άποψή του, επιμένοντας ότι η εικόνα του λύκου στα παραμύθια είναι πλασματική.

2.2 Αποστασιοποίηση

2.2.1 Γενικές εντυπώσεις

Αναπόφευκτα, κατά τη διάρκεια της συναλλαγής των νηπίων με τα κείμενα, υπήρξαν φάσεις κατά τις οποίες τα νήπια επικεντρώνονταν σε βασικές πληροφορίες ή στην παρατήρηση και περιγραφή κάποιου στοιχείου, χωρίς να εμπλέκονται προσωπικά.

Αυτό συνέβη όταν τα νήπια κλήθηκαν να περιγράψουν τις εικόνες του παραμυθιού «Το αρνάκι που ήρθε για φαγητό» και να δημιουργήσουν την ιστορία. Αρκετά νήπια δυσκολεύτηκαν να φανταστούν την έκβαση της ιστορίας και αρκέστηκαν να παραθέσουν απλώς όσα φαίνονταν στις εικόνες. Η αποστασιοποίηση αυτή φαίνεται από τον λιτό και απλό τρόπο έκφρασής τους, καθώς χρησιμοποιούσαν συχνά χρονικούς συνδέσμους (*και...μετά...μετά...*) και παρατακτική σύνδεση (*και....και....αλλά*), αν και αξίζει να σημειωθεί ότι κάποια νήπια αιτιολόγησαν κάποιες από τις ενέργειες των ηρώων της ιστορίας.

Παρομοίως, στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης και πριν την προσωπική τους εμπλοκή στα κείμενα, όλα τα νήπια δήλωσαν ενθουσιασμένα από την ατομική συνέντευξη, χωρίς να δυσανασχετήσουν ή να εκπλαγούν για αυτό τον πρωτότυπο τύπο δραστηριότητας, εκδηλώνοντας, έτσι, την προθυμία τους να ασχοληθούν με το θέμα.

Κατά την τελική συνέντευξη, τα παιδιά επικεντρώθηκαν όχι τόσο στα συμπεράσματα που εξήγαγαν από τη συνολική εμπλοκή τους στα κείμενα, αλλά σε συγκεκριμένα στοιχεία του κάθε παραμυθιού που δήλωσαν ότι τους άρεσε. Τα στοιχεία αυτά αφορούσαν κυρίως τη θετική έκβαση της ιστορίας ή συνδέονταν με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των νηπίων, όπως φαίνεται στις απαντήσεις τους:

«...μου άρεσε η ιστορία του (Ένας πολύ γλυκός...λύκος) και η πρώτη εικόνα. -ειδικά η εικόνα που ο λύκος και η προβατίνα φτιάχνουν παγωτό, επειδή έτρωγε παγωτό και μου αρέσουν τα παγωτά»

«...γιατί είναι άγριος και μετά είναι καλός»

«...επειδή ο λύκος (Ο Πέτρος και ο λύκος) ήταν καλός»

«...γιατί είναι πολύ αστείο (Ο λύκος ξαναγύρισε) που πολεμούσαν όλοι μαζί «

«...γιατί είχε πολύ πιο άγριο λύκο (Κοκκινোসκουφίτσα)

«... στα γουρουνάκια (Τα τρία γουρουνάκια) είχε πιο ευκίνητο, πιο καλομαθημένο λύκο.

Αναφορικά με τις εικόνες των παραμυθιών, τα νήπια περιέγραψαν διάφορες εικόνες που και πάλι συνδέονταν με τους ίδιους και τις προτιμήσεις τους:

«...είχε τις πιο ωραίες εικόνες (Ο λύκος που έγινε μάγιστρα) με τον λύκο με τα γλυκά και τα παγωτά. γιατί μου αρέσουν τα γλυκά»

«Τα τρία γουρουνάκια, επειδή άναψαν το τζάκι και η ουρά του τσουρουφλίστηκε και έφυγε πολύ μακριά»

«...για τα χρώματα, σαν ταινία είναι (Ο λύκος ξαναγύρισε)»

«Πιο πολύ μου άρεσαν τα τρία γουρουνάκια, το εξώφυλλο, γιατί είναι πιο χαριτωμένο, στην Κοκκινোসκουφίτσα το εξώφυλλο, γιατί είναι πιο γλυκιά και στον Πέτρο, γιατί είναι πιο φωτιστικά».

Επιπλέον, τα νήπια εξέφρασαν μια θετική στάση για το σύνολο των δραστηριοτήτων που ολοκλήρωσαν. Κάποια νήπια απάντησαν ότι τους άρεσαν όλες οι δραστηριότητες, και ειδικά η ατομική εργασία, ενώ θα ήθελαν να επαναληφθούν κάποιες από αυτές, όπως, το κουκλοθέατρο με τις γαντόκουκλες, το διάγραμμα Venn, οι τρόποι προστασίας από τους κακούς και η δίκη του λύκου. Ο μοναδικός λόγος που κάποια νήπια δήλωσαν ότι δεν τους άρεσαν τα παραμύθια ήταν η έκτασή τους (*Δεν μου*

άρεσε ο λύκος ξαναγύρισε, είναι μεγάλο. Με κούρασε ο Πέτρος και ο λύκος, γιατί ήταν πολύ μεγάλο το παραμύθι).

Γενικότερα, τα νήπια ήρθαν σε επαφή με τα κείμενα και καλλιεργήθηκε η φιλαναγνωσία. Τα νήπια, στην αρχή κάθε παραμυθιού, όταν διατύπωναν τις πρώτες υποθέσεις για την ιστορία, έδειχναν τον ενθουσιασμό τους και ανυπομονούσαν να μάθουν για το περιεχόμενο του βιβλίου, ενώ κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων συμμετείχαν ενεργητικά, εκδηλώνοντας την ευχαρίστησή τους. Τα νήπια διατήρησαν τη θετική τους στάση προς τις ιστορίες, συμπεριφορά που υποδηλώνει την αγάπη τους για τα βιβλία.

3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των νηπίων για τις αντιθετικές έννοιες, και ιδιαίτερα για το δίπολο «καλός/κακός» με τη συμβολή των αναγνωστικών θεωριών και την αξιοποίηση παραδοσιακών και σύγχρονων παραμυθιών.

Έτσι, με βάση τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt και τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), που προτείνουν η διδασκαλία της λογοτεχνίας να προωθεί την αυτενέργεια, τη συλλογικότητα και τη δημιουργικότητα (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005), η διδακτική παρέμβαση εστίασε στην ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή των μαθητών/ μαθητριών. Ταυτόχρονα, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αντιμετωπίστηκαν με μια διπλή οπτική, τη φαινομενολογική και την ερμηνευτική, καθώς εξετάστηκαν οι συνειρμοί των μαθητών/ μαθητριών όταν έρχονταν σε ε-

παφή με το κείμενο, αλλά και οι τρόποι με τους οποίους νοηματοδοτούσαν το κείμενο, όπως ορίζεται από τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Πολίτης, 1996).

Αναφορικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι επαληθεύτηκε, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/μαθήτριες νοηματοδοτούν το κείμενο με ενεργητικό τρόπο, κομίζοντας σε αυτό προηγούμενες λογοτεχνικές και προσωπικές εμπειρίες. Σύμφωνα με τη Rosenblatt (1994), οι μαθητές/μαθήτριες συναλλάσσονται με τα κείμενα, φέρνοντας σε αυτά παρελθούσες προσωπικές εμπειρίες και προηγούμενες λογοτεχνικές ή μη αναγνώσεις τους και χρησιμοποιούν τις προσδοκίες που αντλούν από τις εμπειρίες που προσκομίζουν κατά το αναγνωστικό γεγονός για να τις συσχετίσουν με τα κείμενα.

Γενικότερα, κατά τις αρχικές απαντήσεις ή περιγραφές των νηπίων, διαφαίνεται μία απλουστευμένη και απόλυτη θεώρηση του λύκου, τον οποίο χαρακτηρίζουν ως κακό, ενώ σταδιακά τα νήπια διαμορφώνουν θετικότερες αντιλήψεις, τις οποίες τεκμηριώνουν με στοιχεία που άντλησαν από τη συναλλαγή τους με τα κείμενα. Είναι χαρακτηριστική η ευκολία με την οποία τα νήπια δημιούργησαν ιστορίες στις οποίες ο λύκος μετατρέπεται σε καλό ή όταν κατά τη δραστηριότητα της δίκης των λύκων τα νήπια κατάφεραν να εξετάσουν την οπτική του λύκου και να αιτιολογήσουν κάποιες από τις συμπεριφορές του, παρέχοντας του ελαφρυντικά.

Τα νήπια που συμμετείχαν στην παρούσα διδακτική παρέμβαση αξιοποίησαν τις προδιαμορφωμένες αντιλήψεις τους για το καλό και το κακό, και πιο συγκεκριμένα τους καλούς και κακούς ανθρώπους και τα καλά και τα κακά ζώα, προκειμένου να κατανοήσουν τα κείμενα. Αντλώντας από τα προσωπικά τους βιώματα και τις γνώσεις τους από το περιβάλλον τους, τα νήπια περιέγραψαν εκτενώς τα καλά και τα κακά ζώα και αιτιολόγησαν τις απόψεις τους. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι τα νήπια αναφέρθηκαν εκτενώς και με παραδείγματα σε καλούς ανθρώπους από το στενό τους περιβάλλον, αλλά απέφυγαν να κάνουν το ίδιο για τους κακούς. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι τα νήπια δεν έρχονται σε άμεση επαφή με κακούς ανθρώπους, όντας προστατευμένα στο ασφαλές περιβάλλον της οικογένειάς τους. Επομένως, τα νήπια, αν και αναφέρουν γενικά χαρακτηριστικά των κακών ανθρώπων, αδυνατούν να αναφερθούν σε κακούς ανθρώπους, εφόσον η σύνδεση αυτή δεν σχετίζεται άμεσα με τα βιώματά τους, δεδομένης της εξάρτησής τους από τους μεγαλύτερους και του περιορισμένου αριθμού ανθρώπων με τους οποίους συναλλάσσονται (Χουρτζαμάνογλου, 2004).

Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η αναφορά σε «κακά» παιδιά, όταν τα νήπια εστίασαν σε άσχημες συμπεριφορές των παιδιών. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας «έχουν πλούσιες γνώσεις ηθικής» και «είναι σε θέση να αναπτύσσουν επιχειρήματα για να αιτιολογήσουν τις ιδέες τους για την ηθική και το καλό και το κακό παιδί» (Χουρτζαμάνογλου, 2004, σελ. 268). Σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας της Χουρτζαμάνογλου (2004), τα νήπια έδειξαν ότι έχουν οικοδομήσει ένα διαισθητικό κοινωνικό– κεντρικό επεξηγηματικό πλαίσιο, τοποθετώντας την ηθική στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Χουρτζαμάνογλου, 2004).

Επιπλέον, είναι χαρακτηριστικό ότι τα νήπια παρουσίασαν εξωτερικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές ως ενδείξεις για τον καλό ή κακό χαρακτήρα, δεδομένου ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν κατανοούν ακριβώς την έννοια του χαρακτήρα ή τη διάκριση των εξωτερικών και εσωτερικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου και αντιμετωπίζουν τα άτομα ως ολότητες (Χουρτζαμάνογλου, 2004). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν δύνανται να κατανοήσουν την έννοια του χαρακτήρα ή να κάνουν διακρίσεις μεταξύ του υποκειμενικού και αντικειμενικού ή του εσωτερικού και του εξωτερικού, με αποτέλεσμα να εστιάζουν σε διαισθητικές απόψεις και στην εμφάνιση κάποιου (Χουρτζαμάνογλου, 2004). Για παράδειγμα, στην έρευνα της Χουρτζαμάνογλου (2004), που διερεύνησε την έννοια του καλού και κακού παιδιού σε διάφορες ηλικιακές ομάδες, διαπιστώθηκε ότι τα νήπια αποδίδουν ένα είδος ηθικής αξίας τόσο στα εσωτερικά όσο και στα εξωτερικά χαρακτηριστικά κάποιου, όπως η ομορφιά, την οποία αντιλαμβάνονται ως ηθική ιδιότητα του καλού παιδιού (Χουρτζαμάνογλου, 2004).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των νηπίων είναι το οικογενειακό, το σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους, τα Μ.Μ.Ε. και το διαδίκτυο. Το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των συγκεκριμένων νηπίων αποτελείται από αγρότες και κτηνοτρόφους, λόγω της περιοχής στην οποία ζουν. Έτσι, οι απόψεις των νηπίων για τα ζώα επηρεάζονται από όσα έχουν ακούσει από τους σημαντικούς άλλους και άλλα άτομα του χωριού τους ή από την επαφή τους με τα κατοικίδια. Ειδικότερα για τον λύκο, ζώντας σε ένα περιβάλλον, όπου ο λύκος θεωρείται απειλή για την εκτροφή παραγωγικών ζώων που αποτελεί μια από τις βασικές ασχολίες των κατοίκων της περιοχής, τα νήπια έχουν διαμορφώσει την άποψη ότι ο λύκος είναι επικίνδυνο και κακό ζώο. Ακόμη, το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει τις απόψεις των παιδιών, καθώς τα νήπια ανέφεραν πληροφορίες

που έχουν αντλήσει από προηγούμενες λογοτεχνικές εμπειρίες στο σχολείο ή προσωπικές εμπειρίες που σχετίζονταν με συζητήσεις με τους συμμαθητές τους.

Αναφορικά με τα Μ.Μ.Ε., η τηλεόραση φαίνεται πως ασκεί μεγάλη επιρροή στη σκέψη των νηπίων, καθώς σε αρκετές δραστηριότητες έδωσαν ευρηματικές απαντήσεις που παραπέμπουν σε σκηνές παιδικών ταινιών. Επιπλέον, ο παιδικός κινηματογράφος, στον οποίο έχουν πρόσβαση μέσω διαδικτυακών εφαρμογών, επιδρά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των νηπίων. Η έντονη επίδραση των παιδικών ταινιών που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν διαφάνηκε έντονα όταν τους ζητήθηκε να προτείνουν τρόπους προστασίας σε περίπτωση που κάποιος κακός απειλεί να εισέρθει σε κάποιο χώρο. Τα νήπια βρήκαν ποικίλες λύσεις για διάφορες περιπτώσεις, που, ωστόσο, ήταν εμπνευσμένες από παιδικές ταινίες και κινούμενα σχέδια. Αν και στη βάση του ο τρόπος σκέψης τους ήταν ρεαλιστικός, οι τρόποι αντιμετώπισης των κακών είχαν σαφείς αναφορές σε φανταστικούς κόσμους.

Τα νήπια προσκόμισαν, εκτός από τις αντιλήψεις τους και τα βιώματά τους, και τα συναισθήματά τους. Στις δραστηριότητες, τα νήπια συνέδεαν τα κείμενα με προηγούμενες προσωπικές τους εμπειρίες τους, εισάγοντας παρατηρήσεις και σχόλια που αντανakλούσαν τον συναισθηματικό τους κόσμο. Η γλώσσα των μεγάλων που μιμούνταν, ο εμπλουτισμός φράσεων στα παιχνίδια και τις δραματοποιήσεις και η αναδιήγηση των παραμυθιών υποδηλώνουν ότι τα νήπια κατανοούν πληρέστερα τα κείμενα, όταν τις συνδέουν με τους ίδιους και τον κόσμο τους.

Ακόμη, μέσα από τις εικόνες, τα νήπια εξέφρασαν τα συναισθήματά τους για το καλό και το κακό. Είτε παρατηρώντας τις εικόνες είτε δημιουργώντας οι ίδιοι ζωγραφιές, τα νήπια, διαχειρίζονταν ποικίλα συναισθήματα και είχαν διαφορετικές αντιδράσεις. Η εκφραστική δύναμη της εικονογράφησης των παραμυθιών συνέβαλλε στην έκφραση των συναισθημάτων των νηπίων, ενώ η σύνδεση των συναισθημάτων τους με τα κείμενα διευκόλυνε την κατανόηση των κειμένων. Τα νήπια έδειξαν ότι ζουν στον φανταστικό κόσμο των παραμυθιών, συμμετέχοντας σαν να βιώνουν τις καταστάσεις που περιγράφονται. Είναι χαρακτηριστικές οι αντιδράσεις τους, όταν τους ζητήθηκε να φανταστούν μια συνάντηση με τον λύκο, ή όταν η ερευνήτρια νηπιαγωγός διάβαζε μεγαλόφωνα τα γράμματα των λύκων, καθώς τα νήπια έκαναν αυθόρμητα σχόλια και παρατηρήσεις σαν να είχαν μια πραγματική συνομιλία με τους λύκους.

Γενικότερα, η παρούσα διδακτική παρέμβαση συνέβαλε στη γνωστική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των νηπίων. Παρομοίως, η συμβολή των παραμυθιών στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει αναδειχθεί και στην έρευνα των Kulikovskaya και Andrienko (2016). Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι μέσω της εμπλοκής τους με τα παραμύθια, τα παιδιά αναπτύσσουν ηθικές αξίες και αντιλήψεις για τον κόσμο, παράλληλα με την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επαληθεύτηκε, επίσης, καθώς οι μαθητές/ μαθήτριες διαπιστώθηκε πως είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στα κείμενα μέσω εικαστικών απεικονίσεων, αλλά και να διατυπώνουν, να εξηγούν και να υπερασπίζονται τις απόψεις τους, βάσει των κειμενικών ενδείξεων. Σε συμφωνία με τη θεωρία της Rosenblatt (1994), τα νήπια ανταποκρίθηκαν και στις τρεις κατηγορίες κειμενικών ενδείξεων και σημάτων σε όλες τις ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες που ολοκλήρωσαν. Ως προς τη λεκτική ένδειξη, δηλαδή τη γλώσσα του κειμένου, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί όταν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της αφήγησης του παραμυθιού «Το αρνάκι που ήρθε για φαγητό», τα νήπια παρίσταναν τον κεντρικό ήρωα, που δεν μπορούσε να αρθρώσει το «ρ». Αναφορικά με τις οπτικές ενδείξεις, οι οποίες στα παραμύθια και την παιδική λογοτεχνία είναι ιδιαίτερες σημαντικές, τα νήπια αποκωδικοποιούν τα υλικά χαρακτηριστικά του βιβλίου, όπως το εξώφυλλο, την εικονογράφηση και το χρώμα των εικόνων, και έτσι, εισάγονται στο κείμενο, δημιουργώντας τις πρώτες υποθέσεις και προσδοκίες (Αναγνωστοπούλου, 2007· Ζωγράφου- Τσαντάκη, 2005) και προκαλώντας τα να εκφράζονται ποικιλοτρόπως (Γενεατάκη, 1992). Αξίζει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, λόγω της ηλικίας των παιδιών, η εικονογράφηση αποτέλεσε κυρίαρχο εργαλείο για τη διερεύνηση των απόψεών τους.

Όσον αφορά στις ενδείξεις του περιεχομένου, τα νήπια αξιοποίησαν τις καταστάσεις και τα περιστατικά που περιγράφονταν στα κείμενα, τους χαρακτήρες και τα σκηνικά, το ύφος και τις ιδέες των κειμένων, προκειμένου να επεξεργαστούν τα κείμενα. Η ενεργητική συμμετοχή των νηπίων αντανάκλα αυτή τη συναλλαγή τους με τα κείμενα, καθώς τα νήπια συνεχώς εξέφραζαν ή αναδιαμόρφωναν τις προσδοκίες τους, συζητούσαν μεταξύ τους και με την ερευνήτρια νηπιαγωγό και αξιολογούσαν τους ήρωες και τις ιστορίες. Είναι χαρακτηριστικοί οι διάλογοι μεταξύ τους, καθώς παρατηρήθηκαν αρκετές αντιδράσεις, παρεμβολές, διαφωνίες, συμπληρώσεις και επεκτάσεις.

Ταυτόχρονα, τα νήπια αιτιολογούσαν τις απόψεις τους και υπερασπίζονταν τις θέσεις τους, περιγράφοντας το σκεπτικό τους. Για παράδειγμα, κατά τη δραστηριότητα στην οποία κλήθηκαν να επινοήσουν την έκβαση της συνάντησης του λύκου από το παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας και του λύκου από Τα Τρία Γουρουνάκια, τα νήπια έδωσαν σαφή επιχειρήματα για τις υποθέσεις τους. Επίσης, κατά τη δραματοποίηση στο κουκλοθέατρο τα νήπια αυτοσχεδίασαν και στο παιχνίδι με τον σωσία απέδωσαν με ευχαρίστηση την καλή και κακή πλευρά του λύκου, αξιοποιώντας τις πληροφορίες που είχαν αποκομίσει έως τότε και αιτιολογώντας τις επιλογές τους.

Παρομοίως, και όταν αναδιηγούνται τις ιστορίες, τα νήπια, αξιοποιώντας τις κειμενικές ενδείξεις, απέδιδαν το νόημά τους με ορθό αλλά και παραστατικό τρόπο. Χρησιμοποιούσαν εκφράσεις από τα κείμενα που αναγνώστηκαν, κινήσεις που εμπνεύστηκαν από τις εικόνες των παραμυθιών και, κυρίως, επιδείκνυαν συμπεριφορές ανάλογα με τον χαρακτήρα που υποδύονταν, με βάση όσα προηγουμένως είχαν ακούσει κατά την αφήγηση του παραμυθιού από την ερευνήτρια νηπιαγωγό, και μάλιστα με τον κατάλληλο χρωματισμό της φωνής. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η παιδαγωγική αξία της αναδιήγησης, που αποτελεί μία μορφή επανεγγραφής των παραμυθιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, συνίσταται στην ανάπτυξη της αισθητικής στάσης και την πληρέστερη κατανόηση των κειμένων (Malafantis & Ntoulia, 2011: 4, 6-7).

Ακόμη, τα νήπια είχαν ποικίλες αντιδράσεις σε κάθε σκηνή των παραμυθιών, εκφράζοντας πολλές φορές τι τους αρέσει και τι όχι, συμπεριφορά που, όπως εξηγεί η Rosenblatt (1994), δείχνει ότι τα νήπια ανταποκρίνονται στις ενδείξεις και τα σήματα του κειμένου. Έτσι, τα νήπια αντιδρούσαν με ευχαρίστηση ή απορρίπτοντας το έργο ή τη δραστηριότητα, όπως στο παραμύθι «Ο λύκος που έγινε μάγειρας», όπου τα νήπια έδειξαν ότι απογοητεύτηκαν με την έκβασή του, ενώ, αντίθετα, εξέφρασαν ικανοποίηση για την εικονογράφηση του παραμυθιού.

Επίσης, στη δραστηριότητα, όπου τα νήπια κλήθηκαν να συζητήσουν και να αξιολογήσουν τα γράμματα των λύκων, τα νήπια αξιοποίησαν όλα τα στοιχεία που είχαν, δηλαδή τον τρόπο γραφής του κάθε λύκου και το περιεχόμενο του γράμματος και σχημάτισαν μια εικόνα για τον καθένα, η οποία, ήταν ελαφρώς διαφοροποιημένη από αυτή που προσκόμισαν κατά την πρώτη τους επαφή με τα κείμενα, καθώς εξέτασαν διάφορες παραμέτρους.

Όσον αφορά την τρίτη ερευνητική υπόθεση ότι οι μαθητές/ μαθήτριες είναι σε θέση να συνδέουν το κείμενο με τον εαυτό τους, τον κόσμο και τα άλλα κείμενα διαπιστώθηκε ότι επαληθεύτηκε. Δεδομένου ότι αυτή η αλληλεπίδραση αποτελεί βασική παράμετρο της αισθητικής στάσης, η όποια ενθαρρύνθηκε στην παρούσα διδακτική παρέμβαση, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/ μαθήτριες είχαν σχεδόν πάντα ως σημείο αναφοράς τη δική τους ζωή και το δικό τους περιβάλλον. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί εάν λάβουμε υπόψη το αναπτυξιακό τους στάδιο που δεν χαρακτηρίζεται από περίπλοκες σκέψεις ή την κατανόηση αφηρημένων ιδεών, αλλά και αν αναλογιστούμε τις περιορισμένες τους εμπειρίες, προσωπικές και λογοτεχνικές, λόγω ηλικίας και περιβάλλοντος.

Γενικά, τα νήπια άντλησαν από τις προηγούμενες γλωσσικές και προσωπικές εμπειρίες, καθώς και από τις παρούσες ανάγκες και διαθέσεις, ώστε να συνδέσουν το κείμενο με τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει, αλλά και με άλλα κείμενα, όπως υποδεικνύει η Rosenblatt (1995). Υιοθετώντας την αισθητική στάση, τα νήπια κατάφεραν να εστιάσουν σε ιδέες και συναισθήματα που το κείμενο αφύπνιζε κατά τη διάρκεια της συναλλαγής τους με αυτό. Έτσι, συνέδεαν το κείμενο με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους, μετατρέποντας τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου σε σύμβολα του δικού τους κόσμου (Rosenblatt, 1994).

Σε ένα περιβάλλον όπου τα νήπια αισθάνονται ασφάλεια να εκφράσουν τις ιδέες, τα βιώματα και τα συναισθήματά τους, μπορούν να απελευθερωθούν και να συνδιαλέγονται με το κείμενο, βιώνοντας ταυτόχρονα την κειμενική πραγματικότητα, τη δική τους πραγματικότητα και την πραγματικότητα του κόσμου που τους περιβάλλει. Έξαλλου, τα παραμύθια διευκολύνουν τα νήπια να βάζουν σε τάξη τις σκέψεις τους και να κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Όπως εξηγεί η Φρυδάκη (2006), οι μαθητές/ μαθήτριες, μέσω της λογοτεχνίας, προσεγγίζουν τις ποικίλες δυνατότητες ερμηνείας του κόσμου, προσανατολίζονται στον κόσμο, διακρίνουν τις επιλογές και διαμορφώνουν την ταυτότητα τους, αλλάζοντας, αλλά χωρίς να αυτοαναιρούνται. Ταυτόχρονα, τα στερεότυπα για τον «άλλο», στη συγκεκριμένη περίπτωση τον λύκο και τους κακούς/καλούς, αποδυναμώθηκαν μέσω των κειμένων, όπως επισημαίνει η Παπαρούση (2005) σχετικά με τη δύναμη της λογοτεχνίας. Τα νήπια κατάφεραν να δουν την καλή πλευρά του λύκου, έχοντας κατανοήσει τα κείμενα και συνδέοντάς τα μεταξύ τους, με τον εαυτό τους και με τον κόσμο τους.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, τα νήπια φάνηκε πως προσκόμιζαν σε κάθε νέο κείμενο τις προηγούμενες λογοτεχνικές εμπειρίες τους, που είχαν προηγηθεί. Σταδιακά, τα νήπια, διαφοροποιούσαν τις αντιλήψεις τους, αν και δεν άλλαζαν εντυπωσιακά, ανάλογα με αυτό που είχαν αντιληφθεί και επεξεργαστεί στα προηγούμενα κείμενα με τα οποία ήρθαν σε επαφή. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι όταν μετά τη συναλλαγή τους με το αρχικό κείμενο (Κακία) τα νήπια άλλαξαν τις ζωγραφιές τους και τις αντίστοιχες περιγραφές, όταν αναθεώρησαν τις αντιλήψεις τους για τον λύκο μετά τη συναλλαγή τους με την ιστορία του Πέτρου ή κατά τη δημιουργία αντίστροφων ιστοριών και ιστοριών από την ανάποδη, όταν ήδη είχαν έρθει σε επαφή με τα μισά κείμενα. Επίσης, κατά την τελική τους συνέντευξη, τα νήπια απέδωσαν καλά στοιχεία στον λύκο, σε αντίθεση με τις αρχικές τους επιφανειακές περιγραφές. Παρομοίως, ο Αυδίκος (1996) επισημαίνει ότι η επαφή με τα παραμύθια διευρύνει την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για το καλό και το κακό, ακόμη κι αν δεν αλλάζουν εντυπωσιακά οι απόψεις τους.

Τα νήπια αναδιαμόρφωναν τις προσδοκίες τους, αξιοποιώντας, εκτός από τα εφόδια που αρχικά προσκόμισαν, και τις νέες προσωπικές και λογοτεχνικές εμπειρίες που απέκτησαν από τη συναλλαγή τους με κάθε κείμενο. Αυτό διακρίνεται με σαφή τρόπο κατά τη δραστηριότητα της δημιουργίας αντίστροφων ιστοριών ή διασκευών των παραδοσιακών παραμυθιών, κατά την οποία ήρωας ήταν ο κακός λύκος που μεταλλάσσεται σε καλό. Αν και κανένα νήπιο δεν κατασκεύασε μια ιστορία με ένα καλό λύκο, εν τούτοις, διαπιστώνεται ότι αξιοποιήθηκαν οι εμπειρίες τους μέχρι τη συγκεκριμένη φάση της διδακτικής παρέμβασης και οι απόψεις που εξελικτικά διαμόρφωσαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα νήπια διαμόρφωσαν θετικότερες αντιλήψεις για τον λύκο μετά τη συναλλαγή τους με τα κείμενα μέχρι τη συγκεκριμένη φάση της διδακτικής παρέμβασης.

Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις των νηπίων για ηθικά ζητήματα, όπως τη διάκριση καλού και κακού και τη δικαιοσύνη στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης διαφοροποιήθηκαν από αυτές που εξέφρασαν στην αρχή. Τα νήπια ανακάλυψαν ότι οι βίαιες ή επιθετικές συμπεριφορές του λύκου δεν οφείλονται στον χαρακτήρα του, αλλά στην ανάγκη του να καλύψει την πείνα του, ενώ οι βίαιες αντιδράσεις των ανθρώπων προς τον λύκο ερμηνεύθηκαν ως τιμωρία για το κακό που προξένησε. Επιπλέον, συνειδητοποίησαν ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά του λύκου είναι εκείνη που προ-

ξενεί μεγαλύτερο κακό, επειδή αποτελεί μια απειλή με διάρκεια και με τον κίνδυνο επανεμφάνισης, διαχωρίζοντας, έτσι, την πρόθεση ή το κίνητρο από το αποτέλεσμα.

Η θέση αυτή των παιδιών έρχεται σε αντίθεση με αυτή του Piaget, σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά από 4 έως 7 ετών διακρίνονται από την ετερόνομη ηθική, μία κατάσταση κατά την οποία οι ηθικοί κανόνες είναι απαραβίαστοι και αμετάβλητοι. Αυτό σημαίνει πως αντιμετωπίζουν μια συμπεριφορά με έναν απόλυτο και άκαμπτο τρόπο και δεν λαμβάνουν υπόψη την πρόθεση κάποιου που υποκινεί αυτή τη συμπεριφορά. Ωστόσο, στην παρούσα διδακτική παρέμβαση, τα νήπια, ενώ στην αρχή εξέφραζαν απόλυτες αντιλήψεις, που συνοδεύονταν από άκαμπτα συναισθήματα, στη συνέχεια, μέσα από τη συναλλακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας και των παραμυθιών, κατάφεραν να κρίνουν διαφορετικά τη συμπεριφορά του λύκου, θέτοντας ως κριτήριο την πρόθεση και την αιτία εκδήλωσης αυτής της συμπεριφοράς.

Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με νεότερες έρευνες που αμφισβήτησαν τα ηλικιακά όρια που τέθηκαν από τον Piaget, και επισημαίνουν ότι τα παιδιά, ήδη από το 3ο έτος κατανοούν τη σημασία της σκοπιμότητας. Μάλιστα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θεωρούν περισσότερο κακό εκείνον που έχει σκόπιμα κακή συμπεριφορά, παρά αυτόν που ακούσια έχει κακή συμπεριφορά, ακόμη κι αν έχει προκαλέσει μεγαλύτερο κακό (Yuill & Perner, 1988. Bussey, 1992 στο Feldman, 2011: 350-351).

Έτσι, τα νήπια διαφοροποίησαν την άποψή τους σχετικά με την πρόθεση του λύκου να φάει τα γουρουνάκια, καθώς συνειδητοποίησαν ότι, στη φύση, η ανάγκη για επιβίωση συνδέεται με ένα είδος καταστροφικού αποτελέσματος. Δικαιολογώντας τη συμπεριφορά του λύκου, τα νήπια αντιλήφθηκαν ότι το καλό και το κακό συνυπάρχει με ορισμένες προϋποθέσεις. Στην ίδια διαπίστωση κατέληξαν όταν, έχοντας δώσει την ευκαιρία στους λύκους να απολογηθούν κατά τη διάρκεια της δίκης, έδωσαν ελαφρυντικά στον λύκο που προσπάθησε να γίνει μέλος μιας ειρηνικής κοινωνίας και έδειξε μεταμέλεια. Ταυτόχρονα τα νήπια έλαβαν υπόψη τους το ηθικό καθήκον του λύκου να φροντίσει το παιδί του και διαχώρισαν τη συμπεριφορά κάποιου που προξενεί κακό από ανάγκη από τις υπόλοιπες συμπεριφορές. Έτσι, τα νήπια συνειδητοποίησαν ότι στον λύκο ενυπάρχει το κακό και το καλό, άποψη που είχαν ήδη προσκομίσει για τους γονείς τους, όταν ανέφεραν ότι κάποιες φορές διαπληκτίζονται ή διακατέχονται από θυμό. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η δύναμη της αγάπης, στη σκέψη των νηπίων, είναι καταλυτικός παράγοντας για τη μεταστροφή κάποιου κακού σε καλό.

Επίσης, τα νήπια, μέσω της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, αναγνώρισαν τη σύνδεση μεταξύ της πραγματικότητας και της μυθοπλασίας και προσέγγισαν τη γνώση με ευχάριστους και παιγνιώδεις τρόπους, σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Παρομοίως, στη μελέτη των Kulikovskaya και Andrienko (2016) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εντόπισαν την ύπαρξη της πόλωσης του καλού και του κακού στα παραμύθια και τη διαχώρισαν από τον πραγματικό κόσμο, αναγνωρίζοντας ότι το κακό και το καλό συνυπάρχουν.

Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες, η πόλωση στα παραμύθια διευκολύνει τα νήπια να κατανοήσουν ευκολότερα τις διαφορές και να ταυτιστούν με τον κεντρικό ήρωα, που συνήθως είναι ο καλός και ενάρετος (Bettelheim, 1989. Κανατσούλη, 2005). Οι Kulikovskaya και Andrienko (2016) συμπέραναν ότι οι αντιλήψεις τους για τις αντιθετικές έννοιες του καλού και του κακού διευκολύνουν τα νήπια να διαμορφώσουν μια συνεκτική αντίληψη για τον κόσμο και να αναπτύξουν ηθικές αξίες, καθώς μέσα από την αντιπαράθεση των δύο εννοιών, τα νήπια τις διαχωρίζουν με μεγαλύτερη ευκολία.

Για παράδειγμα, τα νήπια, έχοντας ταυτιστεί με το αρνάκι στο παραμύθι «Το αρνάκι που ήρθε για φαγητό», απέκτησαν θετικότερη αντίληψη για τον λύκο. Χαρακτηριστική είναι η έκφραση της ενσυναίσθησης των παιδιών, καθώς μπαίνουν στη θέση του μικρού ζώου που είναι μόνο του και νιώθουν χαρά που στο τέλος ο λύκος ανταποκρίνεται στην εμπιστοσύνη του. Παρομοίως, και οι Kulikovskaya και Andrienko (2016) παρατήρησαν ότι η συνειδητοποίηση από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πως υπάρχουν καλά και κακά στοιχεία στον καθένα, είτε ήρωα παραμυθιού είτε συνάνθρωπό τους, συμβάλλει στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους.

Επομένως, διαπιστώνεται ότι τα νήπια αντιλαμβάνονται ηθικού τύπου διακρίσεις στηριζόμενα σε στοιχεία βιωματικά και ερμηνεύουν τις συμπεριφορές και τις επιπτώσεις τους με βάση το αίσθημα δικαίου και το σύστημα αξιών που έχουν αναπτύξει. Σύμφωνα με τη Χουρτζαμάνογλου (2004), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη σκέψη τους στηριζόμενα στις σχέσεις τους με την οικογένειά τους και τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με την ίδια, τα νήπια δεν απομνημονεύουν τους κανόνες που διέπουν τον κοινωνικό τους κόσμο, αλλά νοηματοδοτούν την κοινωνία οικοδομώντας τις γνώσεις τους για διάφορα ηθικά και κοινωνικά ζητήματα, όπως τη

φιλία, τη φροντίδα, την εχθρικότητα ή την τιμωρία, με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις που αντλούν από το στενό και ευρύτερο περιβάλλον τους.

Η αλλαγή της στάσης των νηπίων προς τον λύκο διαφαίνεται και στη δραστηριότητα κατά την οποία κλήθηκαν να γράψουν γράμμα στους λύκους. Διατυπώνοντας αμφιβολίες σχετικά με την αντικειμενικότητα των παραμυθιών, τα νήπια εκφράζουν την επιθυμία τους να μάθουν τι ακριβώς συνέβη και τα πραγματικά κίνητρα των λύκων, ενώ δηλώνουν την προθυμία τους να τους βοηθήσουν να ενταχθούν σε ένα κοινωνικό σύνολο, εφόσον τηρούν τους κανόνες. Έτσι, τα νήπια κατόρθωσαν να μετατρέψουν την αρχική πόλωση των απόψεων και των συναισθημάτων τους σε μια πιο ώριμη και διαλλακτική στάση.

Αντίθετα, στη μακροχρόνια (6ετή) μελέτη των Kulikovskaya και Andrienko (2016), εξήχθησαν διαφορετικά αποτελέσματα, παρόλο που συμμετείχαν χαρισματικά παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία αναμενόταν, λόγω των αναπτυγμένων δεξιοτήτων τους, να έχουν διαφορετικές ανταποκρίσεις από εκείνες των μη χαρισματικών παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτής της ηλικίας αποδείχθηκε ότι πιστεύουν όσα διαβάζουν στα παραμύθια, χωρίς να αναρωτιούνται εάν είναι αληθινά ή όχι.

Ωστόσο, στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, τα νήπια αμφισβήτησαν την αντικειμενικότητα των παραμυθιών, έχοντας κατανοήσει ότι η διήγηση μιας ιστορίας αποτυπώνει την υποκειμενική πραγματικότητα μιας μόνο οπτικής, παρά την αντικειμενική αλήθεια. Στην τελική τους συνέντευξη, τα νήπια τόνισαν ότι, εκτός από μια ιστορία, σε όλες τις άλλες, ο λύκος ήταν αρχικά κακός, αλλά τελικά αποδείχθηκε καλός. Επομένως, τα παιδιά κατάφεραν να συνειδητοποιήσουν ότι ο κακός λύκος είναι ένας ρόλος, ανάλογα με την οπτική της ιστορίας, ακόμη και αν παραδέχονται ότι προτιμούν την παραδοσιακή εικόνα του λύκου που είναι κακός.

Δεδομένου ότι οι επανεγγραφές των παραμυθιών λειτουργούν έτσι ώστε να ταιριάζουν με το πλαίσιο ηθικής και συμπεριφοράς του εκάστοτε κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος (Zipres, 1994), οι αναδιηγήσεις των παιδιών, ως μία μορφή επανεγγραφής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, φάνηκε πως αντανakλούν το δικό τους περιβάλλον και τις δικές τους προτιμήσεις και ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες. Για παράδειγμα, τα νήπια, κατά την αναδιήγηση της ιστορίας από το παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας, το παραμύθι του Πέτρου και το παραμύθι Τα τρία Γουρουνάκια,

υιοθέτησαν μια νέα οπτική και αναδιαμόρφωσαν τις αρχικές τους προσδοκίες, που είναι, έξαλλου, και ο στόχος της αναδιήγησης (Malafantis & Ntoulia, 2011).

Η συναλλακτική αναγνωστική προσέγγιση της λογοτεχνίας αποδείχθηκε στην παρούσα μελέτη πως είναι αποτελεσματική, όπως έξαλλου αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Καλογήρου-Βησσαράκη, 2004· Μαλαφάντης, 2005β). Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, τα νήπια ένιωσαν την απαραίτητη ασφάλεια να εκφράσουν και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους, ακόμη και όταν γνώριζαν ότι η άποψη της ερευνήτριας νηπιαγωγού θα ήταν διαφορετική. Επίσης, τα νήπια δεν δυσκολεύονταν να ανταλλάσσουν ιδέες, να διορθώνουν ή να συμπληρώνουν το ένα το άλλο και είναι αξιοσημείωτη η συνεργασία των παιδιών, όπως και οι ευφυείς διάλογοι, οι οποίοι εμπλουτίστηκαν μέσω της συναλλαγής τους με τα κείμενα της διδακτικής παρέμβασης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ατομική εργασία των παιδιών αξιολογήθηκε θετικά και αποτέλεσε το σημείο σύνδεσης μεταξύ των παραμυθιών, ενώ λειτούργησε και ως αφορμή κάποιες φορές, παρέχοντας στα νήπια ποικίλα ερεθίσματα. Επιπλέον, η ερευνήτρια νηπιαγωγός διατήρησε τον διαμεσολαβητικό της ρόλο και διευκόλυνε τη συμμετοχή των νηπίων σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, διαφυλάττοντας την ατομικότητά τους, όπως προτείνεται στη βιβλιογραφία (Πολίτης, 1996· Rosenblatt, 1995).

Όπως επισημαίνουν οι Μαλαφάντης και Χρυσός (2012), η διδακτική προώθηση μιας συναλλακτικής προσέγγισης διαμορφώνει δια βίου αναγνώστες/ αναγνώστριες. Στο πρόγραμμα φιλαναγνωσίας που προτείνει η Αφεντουλίδου (2015), που εστιάζει στην παιγνιώδη διάσταση της μεταμοντέρνας μυθοπλασίας, οι μαθητές- αναγνώστες/ μαθήτριες-αναγνώστριες καλούνται να προσεγγίσουν βιωματικά το κείμενο, συμμετέχοντας ενεργητικά στη διαδικασία. Κατά την εμπλοκή τους σε ποικίλες δραστηριότητες, τα νήπια νοηματοδοτούν το κείμενο, αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, ενισχύουν την κριτική τους σκέψη, αλλά ταυτόχρονα απολαμβάνουν την ευχαρίστηση της ανάγνωσης, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας σχέσης αγάπης με το βιβλίο.

Η διάθεση των νηπίων για ενεργητική συμμετοχή στις δραστηριότητες που σχετίζονταν με τις ιστορίες και ο ενθουσιασμός για το σύνολο της διδακτικής παρέμβασης, αλλά και για την κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά, υποδηλώνουν την ευχαρίστηση που αντλούσαν από κάθε κείμενο και από τη συναλλαγή τους με αυτό. Η θετι-

κή τους στάση διατηρήθηκε σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, αντανakλώντας ην αγάπη τους για τα παραδοσιακά παραμύθια και τη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης, που σχετίζεται με την επίτευξη των αρχικών στόχων, διαπιστώνεται ότι ήταν αποτελεσματική, καθώς όλοι οι στόχοι επιτεύχθηκαν. Τα νήπια συναλλάχθηκαν με τα κείμενα και ανακάλυψαν την παραδοσιακή εικόνα του λύκου που μεταφέρεται από τα κλασικά έργα παιδικής λογοτεχνίας, αλλά και την εικόνα του λύκου που μεταφέρεται από τη σύγχρονη λογοτεχνία. Ταυτόχρονα, τα νήπια επεξεργάστηκαν τον ρόλο του λύκου και συνειδητοποίησαν ότι οι ιδιότητες του κακού και του κακού εξαρτώνται από την οπτική με την οποία παρουσιάζεται μία ιστορία, και τέλος, καλλιεργήθηκε η φιλιαναγνωσία.

Συμπερασματικά, μέσω αυτής της διδακτικής παρέμβασης και υπό το πρίσμα της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt, τα νήπια βίωσαν μια λογοτεχνική εμπειρία η οποία θα αποτελέσει μια νέα βάση για μεταγενέστερες αναγνωστικές εμπειρίες, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Πολίτης, 1996. Rosenblatt, 1995).

Περιορισμοί και προεκτάσεις της έρευνας

Ένας βασικός περιορισμός της παρούσας διδακτικής παρέμβασης είναι ότι τα αποτελέσματα, αν και ενθαρρυντικά, δεν μπορούν να γενικευθούν, κυρίως λόγω του περιορισμένου δείγματος, καθώς ισχύουν μόνο για τον δεδομένο πληθυσμό. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την παρέμβαση δεν είναι μόνιμα, καθώς στην προσπάθεια νοηματοδότησης του κειμένου, επιστρατεύονται όχι μόνο οι προηγούμενες λογοτεχνικές εμπειρίες και πρότερα βιώματα και συναισθήματα των μαθητών/ μαθητριών, αλλά και οι συνθήκες και η κατάσταση των αναγνωστών/ αναγνωστριών στο παρόν, τη στιγμή που έρχονται σε επαφή με το κείμενο. Σύμφωνα με τη Rosenblatt (1995), το ίδιο κείμενο αποκτά διαφορετική σημασία σε διαφορετική χρονική στιγμή ή υπό διαφορετικές συνθήκες για τον ίδιο αναγνώστη. Εξάλλου, το αποτέλεσμα της συναλλαγής μεταξύ του κειμένου και των αναγνωστών είναι πάντα διαφορετικό, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν δύο ίδιοι αναγνώστες σε μία δεδομένη στιγμή, ενώ ακόμη κι ο ίδιος αναγνώστης μπορεί να έχει άλλη στάση σε διαφορετικές συνθήκες. Επομένως, η συναλλαγή του αναγνώστη/ της αναγνώστριας με το κείμενο επιβάλλεται, δεδομένου ότι ακόμη και το μήνυμα που θέλει να επικοινωνήσει ο συγγραφέας δεν γίνεται αντιληπτό από τον κάθε αναγνώστη όπως ακριβώς το συνέλαβε ο συγγραφέας (Rosenblatt, 1988).

Επιπλέον, στην παρούσα διδακτική παρέμβαση μελετήθηκαν οι αντιλήψεις νηπίων από μια αγροτοκτηνοτροφική περιοχή. Επομένως, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν είναι γενικεύσιμα σε σχολικά περιβάλλοντα αστικών ή ημιαστικών περιοχών, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά έχουν διαφορετικά ερεθίσματα και διαφορετικές προδιαμορφωμένες αντιλήψεις, κάτι που μπορεί να ισχύει και για παιδιά από άλλες αγροτοκτηνοτροφικές περιοχές που ανήκουν σε διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας.

Αν και η παρούσα διδακτική παρέμβαση δεν στόχευε στην ανάδειξη γενικών συμπερασμάτων, ωστόσο, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εφαλτήριο για μελλοντικές έρευνες σχετικά με την προσέγγιση αντιθετικών εννοιών στο νηπιαγωγείο με τη συμβολή των αναγνωστικών θεωριών. Μελλοντικές έρευνες με τη χρήση διαφορετικών εργαλείων θα μπορούσαν, επίσης, να συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Ακόμη, προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με άλλα αντιθετικά ζεύγη, όπως μικρός/ μεγάλος ή πονηρός/ αγαθός. Επιπλέον, παρόμοιες διδακτικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να εστιάσουν στην ανάπτυξη ηθικών και κοινωνικών αξιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω παραδοσιακών και σύγχρονων παραμυθιών.

Η αποτελεσματικότητα της συναλλακτικής θεωρίας θα μπορούσε να εξακριβωθεί με την υλοποίηση παρόμοιων διδακτικών παρεμβάσεων σε διαφορετικούς πληθυσμούς ή με δείγματα που έχουν διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, η συγκεκριμένη παρέμβαση θα μπορούσε να επαναληφθεί με τη συμμετοχή παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας ή από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Τέλος, σε μια μελλοντική έρευνα, θα μπορούσαν να ανιχνευθούν διαφορές ως προς το φύλο στην αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών/ μαθητριών ή ως προς την αποτελεσματικότητα διαφορετικών στρατηγικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ (Επιμ.) (2001). *Η γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση. Προφορική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ (1995). Τέχνη και τεχνική της αφήγησης στο σχολείο. Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.). *Από το παραμύθι στο κόμικς: Παράδοση και νεωτερικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Αναγνωστοπούλου, Δ (2001). Λογοτεχνία και νηπιαγωγείο: Συγκοινωνούνται δοχεία δημιουργικότητας. Στο Ε. Κούρτη. *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση*. Τομ. Α. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αναγνωστοπούλου, Δ (2007). Η επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία στην προσχολική εκπαίδευση (Σκέψεις με αφορμή το πρόγραμμα εξομοίωσης νηπιαγωγών σε Κυκλάδες και Δωδεκάνησα). Στο Ε. Ηλία (Επιμ.). *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εκδόσεις εργαστηρίου λόγου και πολιτισμού πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Αναγνωστοπούλου, Δ (2005). *Η Λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ασωνίτης, Π (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αυδίκος, Ε. Ο (1996). Ο Πολύδωρος Παπαχριστοδούλου και το θρακικό παιδικό παραμύθι. Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.). *Από το παραμύθι στο κόμικς: Παράδοση και νεωτερικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Αυδίκος, Ε. Ο (1997) *Το Λαϊκό Παραμύθι, Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, Β' έκδοση. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Αφεντουλίδου, Ά (2015). Αξιοποιώντας τα παιχνίδια της μεταμοντέρνας γραφής σε ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσία: «Ο λύκος ξαναγύρισε». Στο Σ. Κιουλάνης, Α., Πασχαλίδου & Ζ. Χαρπαντίδου (Επιμ.). *Πρακτικά Εργασιών Ιου Διεθνούς Βιω-ματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής“ Καινοτόμες Εφαρμογές στη Δι-*

δακτική Πράξη” (σ. 569-576). Δράμα: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος «εκπ@ιδευτικός κύκλος».

Βικιεπιστήμιο (χ.χ.). *Διάγραμμα Venn*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://el.wikiversity.org/wiki/%CE%94%CE%B9%CE%AC%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1>.

Βοσνιάδου, Σ (1992). *Richard C. Anderson et al.: Πως να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες: από την ψυχολογία της ανάγνωσης στην εκπαιδευτική πρακτική* (Επιμέλεια-πρόλογος Στέλλα Βοσνιάδου, μετάφραση Ανθή Αρχοντίδου κ.ά. Αθήνα: Gutenberg.

Bryman A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γαλανάκη, Ε.(2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Γενειατάκη Αρβανιτίδου, Ε. (1992). *Η μικρή μας αυλαία*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.

Γκλιάου- Χριστοδούλου Ν. (2005). Λογοτεχνία και Διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Στο Δ. Γερμανός, Κ. Μπίκος, Μ. Μπιρμπίλη, Ε. Παναγιωτίδου & Κ. Μπότσογλου (Επιμ.). *Η διαθεματική Προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου* (σσ. 449-456). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γώτη, Ε., Ντίνας, Κ (2011). Αναλυτικά Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα. *Πρακτικά του Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα. 30/9 - 2/10/2011.

Cole, M. & Cole, S (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Β' τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ(2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι, κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί: Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Π.Ι.

Ζαν Ζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*, μτφ. Τζαφεροπούλου Μ., Καστανιώτης. Αθήνα.

Ζωγράφου- Τσαντάκη Μ. (2005). Η χρήση της εικόνας, η επίδρασή της και η σχέση της με τις αναδυόμενες δραστηριότητες γραπτού λόγου των μικρών παιδιών: παρουσίαση σχεδίων εργασίας νηπιαγωγείων με θέματα «φωτογραφία», «κόμικς», διαφημίσεις,. Στο Ουρ. Κωνσταντινίδου – Σέμογλου (Επιμ.). *Εικόνα και παιδί*. Θεσσαλονίκη.

- Ήγκλετον, Τ (1989). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*(Εισαγωγή, θεώρηση μετάφρασης Τζιόβας Δημήτρης, Μτφρ. Μιχάλης Μαυρωνάς). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ηλία, Ε. Α (2003). Η ανταπόκριση των μικρών παιδιών σε λογοτεχνικά κείμενα στο πλαίσιο εκπαιδευτικών παιγνιδιών δραστηριοτήτων. Στο Π. Ι. Τζούρας & Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά (Επιμ.). *Περιπλανήσεις στην Παιδική Λογοτεχνία: Μελετήματα* (σσ. 81-104). Αθήνα: Ακρίτας.
- Feldman, S. R (2011). *Εξελικτική ψυχολογία, δια βίου αναπτυξη*. Επιστημονική επιμέλεια: Μπεζεβέργης, Γ, Ηλίας. Αθήνα. GUTENBERG.
- Hund, P (2006). *Κατανοώντας τη Λογοτεχνία για Παιδιά*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα (www.kallipos.gr).
- Jauss, H.R. ,(1995). Η Θεωρία της Πρόσληψης. Τρία μελετήματα (Μτφ. : Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα : Εστία.
- Καλαθήρη, Μ. (2010). Δε φοβάμαι τον κακό λύκο. Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας. Ανακτήθηκε από http://dipe-a-athin.att.sch.gr/0111_Programma_Kakos_Lykos.pdf.
- Καλογεράκη, Μ.-Ε. & Νικόλαρου, Β. (2014). Η λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Τελική ομαδική εργασία με το παραμύθι «Το αρνάκι που ήρθε για φαγητό». Ανακτήθηκε από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1519/%CE%98%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%94%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82-%CE%95%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%20%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%BF%20%282%29.pdf>.
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε., (Άνοιξη 2004). Η «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt και οι διδακτικές της προεκτάσεις. Γλώσσα, τχ. 58, 26-40.
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τ.

- Καλογήρου Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Κανατσούλη, Μ.(2001). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Universitystudiopress.
- Κανατσούλη, Δ. Μ (2004). *Ιδεολογικές Διαστάσεις ης Παιδικής Λογοτεχνίας* (Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ, Επιμ.) Τυπωθήτω.
- Κανατσούλη (2005). Παλίμψηστα λαϊκών, προφορικών παραμυθιών: Μορφές επιβίωσης τους στον σύγχρονο πολιτισμό της εικόνας και του γραπτού λόγου. *Σύγκριση*, 16, 119-138.
- Καρακίτσος Α.(1996). *Οι ιδέες των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τους ήρωες των μαγικών παραμυθιών*, στο συλλογικό τόμο, *Από το παραμύθι στο κόμικς: Παράδοση και νεότεριότητα*, επιμ. Αυδίκος Ε, Οδυσσέας, 1996, Αθήνα.
- Καρακίτσος, Α (2010). *Σύγχρονη παιδική Μικροαφήγηση*. Ζυγός. Θεσσαλονίκη.
- Καρακίτσος, Α (2011). *Παιχνίδια φιλιανγνωσίας και αναγνωστικές εμπνεύσεις*.
- Καρακίτσος, Α (2013). Ποίηση στην προσχολική αγωγή. Στο Κατσικερός, Α (μτφρ.) –Σπαθαράκης, Κ (επιμ.) 2013. *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: ανθολόγιο κειμένων*, εκδ. Π.Ε.Κ., Ηράκλειο
- Καραμανιάν, Α (2002). *Η γοητεία των παραμυθιών στο περιοδικό: Παράθυρο στηνεκπαίδευση του παιδιού*, τ.17, Σεπτέμβριος- Οκτώβριος 2002, σελ. 142-145).
- Καραμανιάν, Α (2002). *Ταξιδεύοντας στη χώρα των παραμυθιών*,στο περιοδικό: *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, τ.18, Νοέμβριος - Δεκέμβριος 2002, σελ. 226- 229).
- Κόκκοτας Β. Π (2008). *Διδακτική των Φυσικών επιστημών*, Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.
- Κωνσταντινίδου –Σέμογλου Ο., & Θεοδοροπούλου Μ. (2005). *Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη* , στο συλλογικό τόμο *Εικόνα και παιδί*, επιμ. Κωνσταντινίδου – Σέμογλου Ουρ., 2005, Θεσσαλονίκη.
- Μαλαφάντης, Κ (2005β). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες* (Πρόλογος: Μ. Ι. Κασσωτάκης). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ., & Χρυσός, Μ (2012). Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της ‘συναλλακτικής’. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης*

- Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, (σσ. 1-11).*
- Μανώλης, Χ. (χ.χ.). Η συμβολή του εποικοδομητισμού στη μάθηση. Scientific Journal Articles. Ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/manolis-xristos/manolis-xristos-2.htm>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαντωνάκης, Δ. Γ (2011). *Θεωρίες της Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις Κειμένων για Παιδιά και για Νέους* (2η Έκδοση εκδ. Πατάκη. Αθήνα.
- Παπαρούση, Μ., (2005). *Στοιχεία λογοτεχνικής θεωρίας και εκπαιδευτική πράξη: ζητήματα ετερότητας στα Ανθολόγια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ (επιμ.). Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαρούση, Μ (2013). Παλιές ηρωίδες με νέα ρούχα: επαναγραφές κλασικών παραμυθιών. Στο Α.Ακριτόπουλος (επιμ.), *Ελληνική παιδική-νεανική λογοτεχνία. Ιστορία, κριτική, διδασκαλία* (σ.427-451). Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Παρασκευοπούλου- Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 1-10. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/viewFile/9726/9872.pdf>
- Πάτσιου, Β. & Καλογήρου Τ (2013). *Η δύναμη της λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις-αξιοποίηση διδακτικού υλικού (δημοτικό-γυμνάσιο- λύκειο)*. Αθήνα. GUTENBERG.
- Πολίτης, Δ (1996). Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η "Συναλλακτική" Θεωρία της L. M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, σσ. 21-33.
- Παρασκευόπουλος. Ν. Ι (1985). *Εξελικτική ψυχολογία* , Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, Προσχολική Ηλικία , 2^{ος} τόμος, Αθήνα.
- Σιορίκης, Χ.(2013). Απ' τα λόγια στα δέντρα. Στο Β. Πάτσιου & Τ. Καλογήρου (Επιμ.). *Η δύναμη της λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις-αξιοποίηση*

- διδασκτικού υλικού (δημοτικό-γυμνάσιο- λύκειο). Αθήνα. GUTENBERG.
- Στάμος, Αθ. Ν.(2013). Διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού των αδερφών Γκριμ ‘Οι μουσικοί της Βρέμης’. Στο Β. Πάτσιου & Τ. Καλογήρου (Επιμ.). *Η δύναμη της λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις-αξιοποίηση διδασκτικού υλικού (δημοτικό-γυμνάσιο- λύκειο)*. Αθήνα. GUTENBERG.
- Στεφάνου, Ι.& Μητούλας., Ν (2005).. *Η εικόνα του χτιστού χώρου και το παιδί*, στο συλλογικό τόμο *Εικόνα και παιδί*, επιμ. Κωνσταντινίδου – Σέμογλου Ουρ., 2005, Θεσσαλονίκη.
- Τσατσούλης, Δ (1996). *Το παραμύθι ως στοιχείο διαλογικότητας και παρωδίας στην αφηγηματική του Γ. Βιζυηνού* , στο συλλογικό τόμο, *Από το παραμύθι στο κόμικς: Παράδοση και νεωτερικότητα*, επιμ. Αυδίκος Ε, Οδυσσέας, 1996, Αθήνα.
- Τσιλιμένη, Τα (1996). *Αυτοσχέδια παραμύθια στο νηπιαγωγείο*, στο συλλογικό τόμο, *Από το παραμύθι στο κόμικς: Παράδοση και νεωτερικότητα*, επιμ. Αυδίκος Ε, Οδυσσέας, 1996, Αθήνα.
- Τσιτσλσπέργκερ, Χ (1995). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις; Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, Σ. Χιωτάκης (επιμ.). *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21^ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδί-ο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι (1990). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο Νηπιαγωγού*. Αθήνα: εκδ. ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. - Π.Ι (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου – Δεύτερο (2ο) Μέρος. Ανάκτηση Νοέμβριος 16, 2018, από <http://digitalschool.minedu.gov.g>
- Φρυδάκη, Ε (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε (2006). Σύγχρονοι προσανατολισμοί της διδακτικής και νέοι διδακτικοί δρόμοι για το μάθημα της λογοτεχνίας. *Παιδεία*, 117, 43-57.

- Χατζητάκη – Καψωμένου, Χ (2002). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Χουρτζαμάνογλου, Ε. Τ (2004). *Η έννοια του καλού και του κακού στο παιδί της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας (Η ανάπτυξη της έννοιας «καλό/κακό παιδί» στο πλαίσιο της απόκτησης και αλλαγής των ηθικών γνώσεων)*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Appleyard, J.A (1990). *Becoming a Reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press
- Bettelheim, B (1989). *The uses of enchantment*. New York: Alfred A. Knopf.
- Braun, V., & Clarke, V (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brooks, W., & Browne, S (2012). Towards a Culturally Situated Reader Response. *Children's Literature in Education*, 43, σσ. 74-85.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Cox, C, & Many, J (1992). Reader stance toward a literary work: Applying the transactional theory to children's responses. *Reading Psychology*, 13, 37-72
- Creswell, J. W (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th edn). London: Sage publications.
- Griva, E., & Chostelidou, D (2012). *Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten*.
- Davis, F. T. & Womack, K (2002). *Formalist criticism and Reader – Response Theory*.
- Drabble, A (2006). *Engaging young children in shared conversations during whole group storybook reading*. Paper presented at the AARE Conference. Adelaide: Australian Catholic University.
- Flick, U (2018). *An introduction to qualitative research*(6th edn.). London: Sage Publications.

- Holder, M (2014). *Fairy Tales Revisted*. Doctoral dissertation. Wago: Texas: Baylor University.
- Howitt, D., & Cramer, D (2011). *Introduction to research methods in psychology* (3rd edn.). London: Pearson Education.
- Kulikovskaya, I. E., & Andrienko, A. A (2016). Fairy-tales for modern gifted preschoolers: developing creativity, moral values and coherent world outlook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 53-57.
- Langer, J (1989). *The Process of Understanding Literature*. Report on National Research Center on Literature Teaching and Learning. Albany, N.Y. Report Series
- Larkin, M (2015). Choosing your approach. In J.A.Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd edn.)(pp. 249-256). London: Sage Publications.
- Lewis, C (2000, June 1). Critical issues: Limits of Indentifications: The Personal, Pleasurable, and Critical in Reader Response. *Journal of Literacy Research*, 32, σσ. 253-266.
- Lossing, J. B (2008). *Recovered Voices: Fairy Tales and the Reading Child*. Electronic Theses and Dissertations. 521. Ανακτήθηκε από <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1521&context=etd>
- Malafantis, K. & Ntoulia, A (2011). Rewriting fairy tales: new challenge in creativity in the classroom. *Extravío: Revista Electrónica de Literatura Comparada*, (6), 1-8.
- McLaughlin, M., & DeVogd, G (2004, September). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (1), σσ. 52-62.
- Merriam, S. B (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1, 1-17.
- Miles, M. B., Huberman, M. A. & Saldaña, J (1994). *Qualitative data analysis. A methods Sourcebook* (3rd edn.) London: Sage.
- Moschovaki, E., & Meadows, S (2005). ‘Young Children’s Spontaneous Participation during Classroom book Reading: Differencies According to Various Types

of Books''. Early Childhood Research and Practice. V. 7, No 1, (Διαθέσιμο στο-
δικτυακό τόπο: <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/moschovaki.html>).

- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.
- Purves, A. C (1993). «*Toward a Reevaluation of Reader Response and School Literature*». *Language Arts*, 70(5): 348-361.
- Rosenblatt, L. M (1969). Towards a transactional theory of reading. *Journal of Reading Behavior*, 1(1), 31-49.
- Rosenblatt, L. M (1988). Writing and reading: The transactional theory. In J. M. Ma-
son (Ed.). *Reading-Writing connections*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rosenblatt, L. M (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of
the Literary Work*. United States of America: Board of Trustees, Southern
Illinois University.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1995). *Literature as exploration* (5th ed.). New York: Modern
Language Association.
- Schutt, R. K (2012). *Investigating the social world: The process and practice of re-
search*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sipe, L. R (2000). The construction of literary understanding by first and second
graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research
Quarterly*, 35(2), 252-275.
- Soiferman, L. K., & Straw, S. B (2016). *Reader Response to Literature in Early, Mid-
dle, and Senior High Classrooms*. Ανακτήθηκε από
https://archive.org/stream/ERIC_ED569175/ERIC_ED569175_djvu.txt
- Stephens, J., & McCallum, R. (1998). *Retelling stories, framing culture: traditional
story and metanarratives in children's literature*. New York/London: Garland
Publishing Inc.
- Tessarolo, M (2016). Seriality and Globalization of Fairy Tale Narratives in Postmod-
ern Culture. In E. Polyudova (Ed.). *Once Upon a Time in the Contemporary
World: Modern Vision of Old Stories* (pp. 1-22). Newcastle upon Tyne, UK:
Cambridge Scholars Publishing.

- Vučković, D (2018). A Fairy tale (r) evolution: the value and the critical reading of fairy tales in the contemporary educational context. *History of Education & Children's Literature*, 13(2), 309-336.
- Willard, H. K (2004). A critical Analysis of the Books Read Aloud by Kindergarten: Teachers and their reason for Book Selection. PhD. Dissertation, University of Florida.
- Willig, C (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd edn.). Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.
- Willig, C (2017). Interpretation in Qualitative Research. In C. Willig & W. S. Rogers (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 274-288). London: Sage Publications. edited by, Sage, 2017, pp. 274- 288.
- Zipes, J (1992). Once there were two brothers named Grimm. In J. Zipes (ed.). *The Complete Fairy Tales of the Brothers Grimm*. New York: Bantam Books.
- Zipes, J (1994). *Fairy tale as myth: Myth as fairy tale*. Lexington: The University of Kentucky Press.
- Zipes, J (1997). *Happily ever after: Fairy tales, children and the culture industry*. New York: Routledge.
- Zipes, J (2002). *Breaking the magic spell: Radical theories of folk and fairy tales* (Revised and expanded edition). Lexington, Kentucky: The University Press of Kentucky.
- Zipes, J (2006). *Fairy tales and the art of subversion* (2nd edn.). Oxon: Routledge.
- Zipes, J (2008). Why fantasy matters too much. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 10(4), Article 3, 1-12.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Οδηγοί συνέντευξης και απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων

- **ΠΡΩΤΗ ΑΤΟΜΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΙΑ ΚΑΛΟΥΣ/ ΚΑΚΟΥΣ**

- 1) Υπάρχουν καλοί ή κακοί άνθρωποι γύρω μας ή καλά και κακά ζώα; Πες μου μερικά παραδείγματα.
- 2) Γιατί αυτοί/ά είναι καλοί/ά ή κακοί/ά; Τι κάνουν ακριβώς;
- 3) Οι γονείς σου είναι καλοί ή κακοί;
- 4) Τα μικρά παιδιά είναι καλά ή κακά; Γιατί;
- 5) Πώς συμπεριφέρεται ένας καλός άνθρωπος;
- 6) Πώς συμπεριφέρεται ένας κακός άνθρωπος;
- 7) Πώς μιλάει, τι λέξεις χρησιμοποιεί ένας καλός άνθρωπος;
- 8) Πώς μιλάει, τι λέξεις χρησιμοποιεί ένας κακός άνθρωπος;
- 9) Εσύ ποιους συμπαθείς περισσότερο και γιατί;
- 10) Εσύ ποιους φοβάσαι περισσότερο και γιατί ;
- 11) Μπορεί ένας κακός άνθρωπος ή ζώο να γίνει καλό; Πώς θα γίνει αυτό; ποιος μπορεί να τον βοηθήσει;
- 12) Πιστεύεις ότι όταν κάποιος είναι κακός τιμωρείται στο τέλος;
Αν ναι, πώς;
- 13) Θα ήθελες να μάθουμε και άλλα πράγματα για καλούς και κακούς ανθρώπους, παιδιά και ζώα;

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

ΤΡΟΠΟΣ ΣΚΕΨΗΣ

Ερωτήσεις (1-4):

- 1) Υπάρχουν καλοί ή κακοί άνθρωποι γύρω μας ή καλά και κακά ζώα; Πες μου μερικά παραδείγματα.
- 2) Γιατί αυτοί/ά είναι καλοί/ά ή κακοί/ά; Τι κάνουν ακριβώς;
- 3) Οι γονείς σου είναι καλοί ή κακοί;
- 4) Τα μικρά παιδιά είναι καλά ή κακά; Γιατί;

<p>Καλός/καλοί άνθρωποι/ζώα</p> <p>Οι άνθρωποι είναι αγαπημένοι, χαιρετάει και αγκαλιάζει ο ένας τον άλλον, τον καλεί στα γε- νέθλιά του, τρώνε κανονικά φαγητά, δεν πειρά- ζουν τους άλλους, δεν χτυπάνε, μας σώζουν, εί- ναι ευγενικός, μας δίνει καραμέλες, σκουπίζουν, καθαρίζουν, μαγειρεύουν</p> <p>ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ (ο Κωνσταντίνος είναι καλός, γιατί μας δίνει πράγματα, η Φρειδερίκη γιατί μοιράζεται τα πράγματα,.</p>	<p>Κακός/κακοί άνθρωποι/ζώα</p> <p>Δεν θέλουν να αγκαλιάζουν τον άλλον , δεν δίνουν τίποτα, κλέβουν, κάνουν κακά πράγματα, χτυπάνε.</p>
<p>ΚΑΛΑ ΖΩΑ</p> <p>Το σκυλάκι γιατί προσέχει τα πρόβατα και τα σπιτικά το βράδυ , παίζει όλη την ώρα Η κατσίκα επειδή δεν χτυπάει Το κουνελάκι γιατί είναι ήρεμο και δεν δαγκώνει Η κότα γιατί γεννάει αυγά</p> <p><u>ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΛΟΙ ΓΙΑΤΙ:</u></p> <p>Με προσέχουν, με ταΐζουν, δεν χτυπάνε και πάνε στη δουλειά τους, μαγειρεύουν, φτιάχνουν φα- γητά, μας βοηθάνε, και κάποια ώρα που είναι βράδυ κοιμόμαστε, δεν με μαλώνουν, δεν μαλώ- νουν τα παιδιά, δεν μας χτυπάνε, είναι ο μπα- μπάς μου και η μαμά μου και με αγαπάνε, κά- νουν καλά πράγματα, δουλεύουν στα μαγαζιά, μου παίρνουν καραμέλες και δώρα, επειδή τους έκανα τριγωνάκια, σχηματάκια και σχημάτιστα το γράμμα Κ,κ στο χαρτί η μαμά μου μου είπε μπράβο</p>	<p>ΚΑΚΑ ΖΩΑ</p> <p>Το βουβάλι γιατί έχει κέρατα Το λιοντάρι γιατί: είναι βασιλιάς της ζούγκλας, είναι το πιο δυνατό από όλα, κλέβει. Ο λύκος επειδή :κυνηγάει και τρώει τα πρόβατα, τα αρνάκια, και άλλα ζώα, ζέβρες και γαζέλες, τρέχει, είναι άγριος, μας πειράζει, κάνει κακά πράγματα Ο ρινόκερος: έχει ένα κέρατο στη μύτη</p> <p><u>ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΚΟΙ και ΚΑΛΟΙ</u></p> <p>Κάποτε είναι καλοί και κάποτε κακοί. Είναι κακοί, γιατί με χτυπάνε. Ο μπαμπάς λίγο με μαλώνει, δεν είναι κακός όμως, δεν με μαλώνει πολύ, είναι καλοί. Επειδή ο μπαμπάς όταν δεν βρίσκει τα λεφτά, φωνάζει ο ένας στον άλλον και μαλώνουν..</p>

ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Ερωτήσεις (5-6):

5) Πώς συμπεριφέρεται ένας καλός άνθρωπος;

6) Πώς συμπεριφέρεται ένας κακός άνθρωπος;

Καλός/καλοί άνθρωποι Χωρίς να χτυπάει, να πυροβολά, να ρίχνει μπου- νιές, κλωτσιές, πάνε στο μαγαζί και πίνουν καφέ και πάει να αγοράσει ψώνια για την οικογένειά του, τρώει, κοιμάται, παίζει με τα παιδιάκια, κά- νει καλά πράγματα, δουλειές στο σπίτι, να χαμο- γελάσει, να σε πάρει αγκαλίτσα, να τραγουδήσει, πλένει τα πιάτα, δεν κλέβει ανθρώπους	Κακός/κακοί άνθρωποι Χτυπάει έναν άνθρωπο, οπλίζει έναν άνθρωπο, κάνει ένα μπαμ και τους σκοτώνει, κάνει βλακείες. Ρίχνει κλωτσιές, σπρώχνει, μιλάει άσχημα, τους χτυπάει με ξύλο και μετά πάει στο σπίτι και κλέβει λεφτά, πάει να κάνει κακό (για το ζώο) να το φάνε, για τον άν- θρωπο (να τον σκοτώσουν), σκοτώνει τους καλούς
---	---

ΤΡΟΠΟΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ (Ερωτήσεις 7-8)

7) Πώς μιλάει, τι λέξεις χρησιμοποιεί ένας καλός άνθρωπος;

8) Πώς μιλάει, τι λέξεις χρησιμοποιεί ένας κακός άνθρωπος;

Καλός/καλοί άνθρωποι Μιλάει καλές λέξεις (ευχαριστώ, παρακαλώ, τι κάνεις καλά είσαι; τραγουδάει, τους μιλάει ό- λους καλά, δε θα σε σκοτώσω, θέλω να παίξου- με, να πάμε μαζί βόλτα, μιλάει ευγενικά).	Κακός/κακοί άνθρωποι Χρησιμοποιεί άσχημες λέξεις και βρισιές (είσαι χαζός, μου 'ρχεται να σε σκοτώσω, φύγετε, θα πει μια λέξη από κάπα, φύγε δεν σε θέλω, είσαι βλάκας, είσαι χα- ζός).
--	--

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ερωτήσεις (9-10)

9) Εσύ ποιους συμπαθείς περισσότερο και γιατί;

10) Εσύ ποιους φοβάσαι περισσότερο και γιατί ;

Τον Καλό/ Τους καλούς ανθρώπους συμπαθώ γιατί: κάνουν καλά πράγματα, δεν μας χτυπάνε, κά- νουν δουλειές, η μαμά σκουπίζει, καθαρίζει, μα- γειρεύει, τους έχω φίλους.	Τον Κακό/ Τους κακούς ανθρώπους φοβάμαι γιατί: κάνουν κακά πράγματα, χτυπάνε, ρίχνουν κλωτσιές, σκοτώνουν ή μπορεί να σε σκοτώσουν, μαλώνουν, μπορεί να σε κλέψουν, κλέβουν σπίτια, παιδιάκια, δεν ζητάνε, δεν λένε ευχαριστώ, παρακαλώ.
--	---

ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Μπορεί ένας κακός άνθρωπος ή ζώο να γίνει καλός; Πώς θα γίνει αυ-
τό; ποιος μπορεί να τον βοηθήσει;

Απαντήσεις

-Ναι, για να γίνει καλός ο άνθρωπος πρέπει να γίνει καλός από άλλον άνθρωπο

-όχι, το καλό δεν γίνεται να γίνει κακό και το κακό δεν γίνεται να γίνει καλό

- Μπορεί να τον ηρεμήσουν, να τον πιάσει η αστυνομία, να τον βάλει στο κλουβί
- Ναι, άμα το προσπαθήσει. Ο καλός άνθρωπος μπορεί να τον βοηθήσει, να του πει να κάνει καλά πράγματα, γιατί αλλιώς δεν θα είναι καλός
- Μπορεί να γίνει, ο Χριστούλης θα τον βοηθήσει χωρίς να τον βλέπουν αυτοί, θα τους κάνει καλοί άνθρωποι, ευγενικοί, πολύ πολύ φιλότιμοι

ΕΡΩΤΗΣΗ 12: Πιστεύεις ότι όταν κάποιος είναι κακός τιμωρείται στο τέλος;

Απαντήσεις

- Ναι τιμωρείται, τον βάζουν φυλακή
- Ναι, θα τον πάρει ένας και θα τον βάλει στη φυλακή
- Ναι, τον μαλώνουν
- Ναι, να κάθεται εκεί
(δείχνει μια γωνία της αίθουσας με το ένα πόδι σηκωμένο)
- Ναι, μπορεί να τιμωρηθεί από τον Θεό, μπορεί να τον τιμωρήσει, να του βάζει τιμωρία. Ξέρεις τι τιμωρία; Να βρέξει και να έχει κεραυνούς

ΕΡΩΤΗΣΗ 13: Θα ήθελες να μάθουμε και άλλα πράγματα για καλούς και κακούς ανθρώπους, παιδιά και ζώα;

Απαντήσεις

Όλα τα παιδιά ενθουσιασμένα από την ατομική συνέντευξη, χωρίς να δυσανασχετήσουν ή να εκπλαγούν γι' αυτόν τον πρωτότυπο τύπο δραστηριότητας, απάντησαν θετικά στο ερώτημα.

• ΔΕΥΤΕΡΗ ΑΤΟΜΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΛΥΚΟΥΣ

- 1) Σε ένα παραμύθι τι είναι συνήθως ένας λύκος;
- 2) Πώς είναι ντυμένος;
- 3) Ποιο/α είναι το/α χρώμα/τά του;
- 4) Τι θέλει να φάει (συνήθως);
- 5) Τι μπορεί να κάνει ο λύκος όταν δε βρίσκει τροφή;
- 6) Πώς/ ποια είναι η φωνή του;
- 7) Γιατί γρυλλίζει συχνά;
- 8) Έχει οικογένεια; Αν ναι, τους αγαπάει;
- 9) Έχει φίλους;
- 10) Τι είναι αυτό που μας τον κάνει τρομακτικό/άγριο με την πρώτη ματιά; (δόντια, νύχια, η επιθυμία του να φάει)

- 11) Τι θα γίνει αν λείπει ο λύκος από το δάσος;
- 12) Αν συναντούσες ένα λύκο και του έλεγες «τι σκεφτόμαστε εμείς οι άνθρωποι για σένα;», τι θα σου απαντούσε αυτός;
- 13) Τα παραμύθια λένε ότι ο λύκος είναι κακός. Εσύ τι λες: ναι ή όχι; Γιατί;»
- 14) Θα ήθελες να μας πεις κάτι άλλο σήμερα;

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

ΠΡΟΔΙΑΜΟΡΦΩΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ερώτηση 1

ΣΧΕΣΗ ΛΥΚΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Στην ερώτηση «Σε ένα παραμύθι τι είναι συνήθως ένας λύκος»

Όλα τα παιδιά απάντησαν ότι ο λύκος στα παραμύθια είναι κακός, δαγκώνει, τρώει κατσικάκια και αρνάκια και άλλα ζώα. Ένα παιδί μόνο είπε ότι είναι και ψεύτικος, δηλαδή λέει ότι δεν τους τρώει, είναι ένα παραμύθι.

ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Ερωτήσεις (2-9)

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΥΚΟΥ

Εξωτερικά χαρακτηριστικά :

Ως προς το ντύσιμο και το χρώμα:

είναι γκριζος και μαύρος, με μαύρο και καφέ και γκρι, με κακά ρούχα δηλαδή τα σκισμένα, φοράει άσχημα ρούχα, είναι γκρι τα ρούχα του μαύρος να μην τον βλέπουν οι κυνηγοί, δεν είναι ντυμένος, είναι ψεύτικος.

Ως προς τη φωνή του/γρύλισμα του:

γούα....αα...αα, αοοου...ου, άγρια αααααααα..., τρομαχτική αααααααα..., αου.....
,γουαααααου....., βαριά αου.....ου, κακιά.

Γρυλλίζει γιατί:

Επειδή θέλει να φάει γι' αυτό και πεινάει πολύ και είναι κακός, γιατί θέλει να φάει την Κοκκινোসκουφίτσα, γιατί δεν βρίσκει φαγητό, επειδή πεινάει, για να τρώει ανθρώπους, για να τρομάξει τα ζώα.

ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ:

Ως προς το φαγητό (τι θέλει να φάει και τι μπορεί να κάνει όταν δεν βρίσκει τροφή):

Θέλει να φάει πρόβατα, κατσίκια, αγελάδες, λαγουδάκια, γουρουνάκια, την Κοκκινোসκουφίτσα και την γιαγιά, ανθρώπους, τα ψόφια ζώα, καμιά φορά κοροϊδεύει τρώει και άνθρωπο, καλούς ανθρώπους, τα παιδάκια.

Αν δεν βρίσκει τροφή, θα πάει:

Αν δεν βρει ζώα θα φάει λαχανικά, κιμωλίες (είχα δει στο παιδικό), θα πάει σε ένα χωράφι για να βρει, θα γυρίσει στη φωλιά του , θα πεινάσει, θα μείνει νηστικός, θα ψοφήσει, δεν θα φάει την Κοκκινোসκουφίτσα

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ:

Η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε πως έχει οικογένεια και την αγαπάει και έχει φίλους, τους άλλους λύκους ή τους κακούς

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Ερωτήσεις (10-12)

Στην ερώτηση 10 : «Τι είναι αυτό που μας τον κάνει τρομακτικό/άγριο με την πρώτη ματιά; (δόντια, νύχια, η επιθυμία του να φάει)»

Τα παιδιά απάντησαν ότι αυτά που κάνουν τρομακτικό τον λύκο είναι τα δόντια του (κοφτερά, τρομακτικά και νευριαστικά, άγρια) , τα τρομακτικά του αυτιά, τα μάτια

του άγρια, τα νύχια του άγρια, η πείνα που φαίνεται από τη γλώσσα, την βγάξει έξω, τη γλύφει έτσι, το μαύρο χρώμα .

Στην ερώτηση 11: «Τι θα γίνει αν λείπει ο λύκος από το δάσος;»,

Τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι δεν θα υπάρχει πρόβλημα, μια χαρά θα είναι όλα, θα είναι καλά, η Κοκκινোসκουφίτσα θα πάει και θα πάει φαγητό στη γιαγιά (χωρίς να φοβάται), δεν θα φάει τα ζώα, ή ότι δεν θα υπάρχει λύκος , θα πήγε σε κάποια άλλη χώρα και θα τον ψάχνουν τα άλλα ζώακια.

Στην ερώτηση 12: «Αν συναντούσες ένα λύκο και του έλεγες «τι σκεφτόμαστε εμείς οι άνθρωποι για σένα;», τι θα σου απαντούσε αυτός;»

Τα παιδιά έδωσαν διάφορες απαντήσεις που άλλες είχαν συμβουλευτικό χαρακτήρα όπως ‘χρειάζεται το δάσος γιατί ζουν τα πρόβατα. Αν θέλεις να ζήσεις χαρούμενα, μην τρως τα πρόβατα γιατί αλλιώς θα σκοτώσουν και εσένα και θα σε φάνε’’, και άλλες απαντήσεις είχαν επιθετικό χαρακτήρα , όπως ‘μπαμ μπαμ’, αλλά οι περισσότερες τον παρουσιάζουν να έχει το κακό στο νου του, όπως ότι ‘ θα μου απαντούσε ότι θα με κάνει μια χασιά, σκέφτομαι ότι θα γκρεμίσω τα σπίτια’.

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΟΥ ΛΥΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στην ερώτηση 13: «Τα παραμύθια λένε ότι ο λύκος είναι κακός. Εσύ τι λες: ναι ή όχι και γιατί»

Δέκα παιδιά απάντησαν ότι είναι κακός, γιατί τρώει ανθρώπους και πεινάει, τρία παιδιά απάντησαν ότι είναι και καλός και κακός και ένα είπε όχι, γιατί είναι ένα παραμύθι.

ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στην τελευταία ερώτηση 14: «Θα ήθελες να μας πεις κάτι άλλο σήμερα;»

Όλα τα παιδιά δεν έδωσαν αρνητική απάντηση εκτός από ένα που απάντησε « Α! θυμήθηκα, έτρωγε παντζάρια, ναι ήταν χορτοφάγος ο λύκος».

- **ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

- 1) Τα τρία γουρουνάκια βρήκαν έναν τρόπο να σωθούν από το λύκο ανάβοντας φωτιά στο τζάκι και όταν ο λύκος μπήκε από την καμινάδα, έπεσε μέσα και τσουρουφλίστηκε/κάηκε η ουρά του. Εσείς, όταν κάναμε εκείνο το μάθημα, μου είπατε πολλούς τρόπους για να προφυλαχτούμε από το λύκο και γενικά από τους κακούς π.χ. Να φτιάξουμε παγίδες, να βάλουμε δυναμίτη, βόμβες, διάφορα αντικείμενα κλπ. Από που τα ξέρεις αυτά; Σου τα είπε κάποιος; Τα είδες κάπου;
- 2) Ο λύκος της Κοκκινোসκουφίτσας στο τέλος πέθανε. Ο λύκος από τα Τρία γουρουνάκια έκαψε/τσουρουφλίστηκε η ουρά του. Ο λύκος Από τον Πέτρο στο τέλος τον έδεσαν και τον πήγαν στην αγορά. Γιατί τιμωρήθηκαν αυτοί;
ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑ : Πιστεύεις ότι οι κακοί τιμωρούνται πάντα;
- 3) Ξέρεις άλλα παιδικά βιβλία, ταινίες, παραμύθια που τιμωρούνται οι κακοί; Ποια;
- 4) Οι περισσότεροι, μου είπατε, ότι ο λύκος είχε παιδί, ένα μικρό λυκάκι. Τι συμβουλές, νομίζεις, θα έδινε ένας κακός λύκος στο λυκάκι του; Τι συμβουλές, νομίζεις, θα έδινε ένας καλός λύκος στο λυκάκι του;
- 5) Στο παραμύθι "Ο λύκος που έγινε μάγισσας", ο λύκος στην αρχή ήταν κακός και μετά έγινε καλός όταν τον φίλησαν τα κοτοπουλάκια. Στο παραμύθι "Το αρνάκι που ήρθε για φαγητό" ο λύκος στην αρχή ήθελε να φάει το αρνάκι και στο τέλος όταν το φιλοξένησε, το αγάπησε , πήγε να το βρει και έζησε μαζί του. Στο παραμύθι "Ένας πολύ γλυκός... λύκος" στην αρχή τον φοβούνταν τα αρνάκια και μετά όταν η μαμά προβατίνα του έδωσε υλικά για να φτιάξει παγωτό γίνονται φίλοι". Πιστεύεις ότι ένας κακός μπορεί να γίνει καλός αν τον βοηθήσει κάποιος;
- 6) Όλα αυτά που διαβάσαμε στα παραμύθια είναι ψέματα-ψεύτικα, δεν είναι πραγματικότητα. Εσένα ποιο παραμύθι σου άρεσε για την ιστορία του;
- 7) Ποιο παραμύθι σου άρεσε για τις εικόνες του ;
- 8) Σου άρεσε το πρόγραμμα για το λύκο; Ποια δραστηριότητα σου άρεσε πιο πολύ; Τι δεν σου άρεσε;
- 9) Τελικά τι πιστεύεις ; Ο λύκος στα παραμύθια είναι καλός ή κακός και γιατί;

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

ΕΡΩΤΗΣΗ 1

“Τα τρία γουρουνάκια βρήκαν έναν τρόπο να σωθούν από το λύκο ανάβοντας φωτιά στο τζάκι και όταν ο λύκος μπήκε από την καμινάδα , έπεσε μέσα και τσουρουφλίστηκε/κάηκε η ουρά του.”. Εσείς, όταν κάναμε εκείνο το μάθημα, μου είπατε πολλούς τρόπους για να προφυλαχτούμε από το λύκο και γενικά από τους κακούς π.χ. Να φτιάξουμε παγίδες, να βάλουμε δυναμίτη, βόμβες, διάφορα αντικείμενα κλπ. Από που τα ξέρεις αυτά; Σου τα είπε κάποιος; τα είδες κάπου;

- Εσύ μου μιλάς για αυτά (Η δασκάλα μου).
- Η αδερφή μου η μεγάλη μου λέει ιστορίες πώς να προφυλάγομαι.
- Ο μπαμπάς μου μου έδειξε στον υπολογιστή κάποια πράγματα.
- Τα ξέρω από το μυαλό μου και από αυτά που μου λέει ο παππούς μου.
- Από το Θάνο (το συμμαθητή του), επειδή είχαμε πάει μια φορά για κυνήγι, τα είδαμε.
- Τα λένε σε έργα , σε ταινίες. Λένε ότι μπορεί να σε ρίξω δυναμίτη για να πεθάνεις..

ΕΡΩΤΗΣΗ 2

“Ο λύκος της Κοκκινোসκουφίτσας στο τέλος πέθανε. Ο λύκος από τα Τρία γουρουνάκια έκαψε/τσουρουφλίστηκε η ουρά του. Ο λύκος από τον Πέτρο στο τέλος τον έδεσαν και τον πήγαν στην αγορά.” Γιατί τιμωρήθηκαν αυτοί;

ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑ : Πιστεύεις ότι οι κακοί τιμωρούνται πάντα ;

- Γιατί έφαγε την πάπια. Γιατί ήταν κακός.Ναι τιμωρούνται. Τους νίκανε πρώτα οι καλοί και παίρνουν το μάθημά τους.
- Ναι. Επειδή έφαγε την πάπια, την Κοκκινোসκουφίτσα, επειδή ήθελε να γκρεμίσει τα σπίτια τιμωρούνται, τους πιάνει η αστυνομία , τους πάει φυλακή.
- Γιατί ήταν κακοί. Ναι τιμωρούνται, τους δένουν.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3

“Ξέρεις άλλα παιδικά βιβλία , ταινίες , παραμύθια που τιμωρούνται οι κακοί; Ποια;”

- Ναι, Σπαϊντερμαν, Μέντιξ Φορ, όπου τιμωρούνται οι κακοί.
- ‘Ο λύκος και τα 7 κατσικάκια’, ‘Ο λύκος και τα 3 μικρά κουνελάκια’
- Μια ταινία που τιμωρούνται. ‘Οι πειρατές της Καραϊβικής’.
- Έχουμε τον υπολογιστή και βάζουμε ταινίες με λύκους και βλέπω "Ο λύκος και ο σκύλος".

ΕΡΩΤΗΣΗ 4

*Οι περισσότεροι, μου είπατε, ότι ο λύκος είχε οικογένεια και ένα μικρό λυκάκι.
Τι συμβουλές, νομίζεις, θα έδινε ένας κακός λύκος στο λυκάκι του;
Τι συμβουλές, νομίζεις, θα έδινε ένας καλός λύκος στο λυκάκι του;
- Ο κακός θα έλεγε: Να μεγαλώσει και να κυνηγάει μόνος του ό,τι θέλει για να φάει.*

Ο καλός θα έλεγε: Να μην κυνηγάει ανθρώπους και να κυνηγάει τους άλλους λύκους, τους κακούς.

-Ο κακός: ότι δεν σε αγαπώ, δεν σε θέλω, φύγε από μένα. Με προστακτικό ύφος θα του έλεγε: καθάρισε το σπίτι, μάζεψε τα, φέρε τον καφέ, συμμαζέψε το σπίτι.

Ο καλός: Να φέρεται καλά όταν μεγαλώσει. Θα του έλεγε γλυκά: λυκάκι, έλα εδώ να παίξουμε, έλα να σου αγοράσω κάτι, έλα να σου δώσω τροφή, να σου δώσω καραμέλες.

- Ο κακός: Να φύγει από το σπίτι.

Ο καλός: Να φτιάξεις ένα σπίτι, να το φροντίζεις.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5

Στο παραμύθι "Ο λύκος που έγινε μάγειρας", ο λύκος στην αρχή ήταν κακός και μετά έγινε καλός όταν τον φίλησαν τα κοτοπουλάκια. Στο παραμύθι "Το αρνάκι που ήρθε για φαγητό" ο λύκος στην αρχή ήθελε να φάει το αρνάκι και στο τέλος όταν το φιλοξένησε, το αγάπησε, πήγε να το βρει και έζησε μαζί του. Στο παραμύθι "Ένας πολύ γλυκός... λύκος" στην αρχή τον φοβούνται τα αρνάκια και μετά όταν η μαμά προβατίνα του έδωσε υλικά για να φτιάξει παγωτό γίνονται φίλοι".

Πιστεύεις ότι ένας κακός μπορεί να γίνει καλός αν τον βοηθήσει κάποιος;

- Ναι να κάνει καλά πράγματα και έτσι θα τον βοηθήσουν.

- Στην πραγματικότητα όχι, στα παραμύθια ναι.

- Μπορεί, αν τον βοηθήσει κάποιος, να του δώσουμε συμβουλές.

ΕΡΩΤΗΣΗ 6

Όλα αυτά που διαβάσαμε στα παραμύθια είναι ψέματα-ψεύτικα, δεν είναι πραγματικότητα. Εσένα ποιο παραμύθι σου άρεσε για την ιστορία του;

- 'Ένας πολύ γλυκός λύκος', ειδικά η εικόνα που ο λύκος και η προβατίνα φτιάχνουν παγωτό

- Μου άρεσε 'Ο λύκος ξαναγύρισε' γιατί είναι πολύ αστείο που πολεμούσαν όλοι μαζί και ο κ. Κούνελος που πήδηξε και γύρισε ψηλά, όταν άκουσε το τοκ! τοκ! της πόρτας.

- 'Ο Πέτρος και ο λύκος', μου άρεσε η ιστορία.

- 'Η ΚΑΚΙΑ' μου άρεσε, η σκηνή με την ένεση

- Όλα για την ιστορία

ΕΡΩΤΗΣΗ 7

Ποιο παραμύθι σου άρεσε για τις εικόνες του;

- 'Ένας πολύ γλυκός λύκος'
- ' Ο λύκος που έγινε μάγειρας' , γιατί μου αρέσουν τα γλυκά.
- 'Ο λύκος ξαναγύρισε' για τα χρώματα, σαν ταινία είναι.
- 'Τα τρία γουρουνάκια' μου άρεσε για τις εικόνες.

ΕΡΩΤΗΣΗ 8

Σου άρεσε το πρόγραμμα για το λύκο; Ποια δραστηριότητα σου άρεσε πιο πολύ; Τι δεν σου άρεσε;

- Μου άρεσε το κουκλοθέατρο με την Κοκκινοσκουφίτσα.
- Δεν μου άρεσε 'ο Πέτρος και ο λύκος γιατί ήταν λίγο βαρετό, μεγάλο.
- Ναι, μου άρεσαν όλα.
- Μου άρεσε τα τρία γουρουνάκια, η ατομική εργασία και η δίκη του λύκου.
- Εκεί που κάναμε το διάγραμμα Venn. Δεν μου άρεσε ο Πέτρος, γιατί ο λύκος έφαγε την πάπια.

ΕΡΩΤΗΣΗ 9

Τελικά τι πιστεύεις ; Ο λύκος στα παραμύθια είναι καλός ή κακός και γιατί;

- Είναι κακός και έγινε καλός, γιατί τρώει τα φρούτα, δίνει φαγητό και γλυκά στα παιδιά. Ήταν καλός και όταν έφαγε την πάπια έγινε κακός.
- Καλός όταν κάνει καλά πράγματα και κακός όταν κάνει κακά πράγματα.
- Παντού πρώτα ο λύκος είναι κακός. Κάποιοι είναι κακοί από την αρχή ως το τέλος.
- Κάποιοι είναι καλοί και κακοί. Κάποιοι είναι κακοί και μετά γίνονται καλοί.
- Καλός περισσότερο αλλά είναι ψεύτικος και είναι κακός στην πραγματικότητα.

Παράρτημα Β: Περιγραφή της εργασίας από τα παιδιά πριν και μετά την αφή- γηση του παραμυθιού και ενδεικτικές απαντήσεις και ζωγραφιές

2^ο παιδί:

ΠΡIN: Το κακό το ζωγράφισα νευριασμένο, τα χέρια του τα έχει έτσι

Το καλό ανθρωπάκι είναι χαρούμενο.

ΜΕΤΑ: Το κακό το έκανα μπλε, τρέχει για να μην το πιάσει η αστυνομία

Το καλό το έκανα πράσινο και γελάει

4^ο παιδί:

ΠΡIN: Είναι το κακό, επειδή θέλει να τους χτυπάει και το στόμα του, τα δόντια τα έχω έτσι επειδή νευριάστηκε. Κρατάει στο ένα χέρι μια αράχνη για να τους τρομάξει και στο άλλο χέρι κρατάει ένα μπουκάλι με βενζίνη γιατί θέλει να τους κάψει.

Το καλό είναι χαρούμενο, έχει σηκώσει τα μαλλιά με νερό, στο λαιμό φοράει γραβάτα.

ΜΕΤΑ: Το κακό κρατάει μια τρίαينا και εδώ έχει μπουκάλια με δηλητήριο για να σκάσει το σπίτι.

Το καλό είναι καλό από το γέλιο του.

5^ο παιδί:

ΠΡIN: Το κακό το έκανα με τσουλούφι. Το τσουλούφι είναι κακό. Κρατάει στο ένα χέρι δίκανο- καραμπίνα γιατί θέλει να σκοτώσει τον άλλο, στο άλλο χέρι δεν έχει τίποτα. Είναι νευρικός, γιατί έχει δόντια.

Το καλό δεν έχει δόντια, στα κεφάλι φοράει καπέλο, το πρόσωπό του είναι χαρούμενο, στο χέρι κρατάει ένα σφυρί για να σπάσει την καραμπίνα.

ΜΕΤΑ: Το κακό έχει πολλά χέρια για να βαράει, πολλά μάτια για να βλέπει τους καλούς, να τους κοιτάει και πολλά πόδια, τέσσερα πόδια.

Το καλό είναι καλό, χαρούμενο.

7^ο παιδί:

ΠΡIN: Το κακό το έκανα κακό, νευριασμένο

Το καλό το έκανα ροζ, χαρούμενο

ΜΕΤΑ: Το κακό έχει πολλά μάτια, για να βλέπει πολλούς κακούς.

Την καλή, πράσινο χρώμα, δυο μάτια για να βλέπει ανθρώπους καλούς.

8^ο παιδί:

ΠΡIN: Το κακό κρατάει μια τσουγκράνα και μια καραμπίνα για να χτυπήσει, γιατί είναι κακό. Το πρόσωπό του είναι θυμωμένο, γιατί έχει τα μάτια νευριασμένα.

Το καλό κρατάει στα χέρια ένα αυτοκίνητο, γιατί χαίρεται. Το πρόσωπό του είναι χαρούμενο.

Μια μέρα πιστεύω ότι αυτοί θα γίνουν φίλοι, αυτοί οι δυο, γιατί θα μεγαλώσουν και θα πάνε στην ίδια τάξη.

ΜΕΤΑ: Το κακό έχει πολλά μάτια για να κοιτάζει τους καλούς, να τους χτυπήσει και έχει μια καραμπίνα και ένα σπαθί.

Ο καλός έχει λίγα μάτια, ένα σκυλί για να δαγκώσει τον κακό και ένα ξύλο για να τον χτυπήσει.

10^ο παιδί:

ΠΡIN: οι δυο κακοί, να τα πόδια, να το στόμα, ξέχασα τη μύτη, δείχνει με τα χέρια του, προσκαλεί όλους τους κακούς. Αυτός είναι ο βοηθός ή αδερφός.

Οι δυο καλοί πάνε να γλιτώσουν από τους κακούς. Τρέχουν για να σωθούν από τους κακούς. Τα στοματάκια τους αυτός έχει έτσι το στόμα και τη μύτη του, γιατί έτρεχαν πάρα πολύ γρήγορα, τα ξέχασαν και δεν μπορούσαν να τα βρουν να τα βάλουν. Τα βρήκαν αλλά και πάλι δεν μπορούσαν να τα βάλουν με τίποτα.

ΜΕΤΑ: το κακό το έκανα με μαύρο χρώμα και μεγάλο. Τον καλό τον έκανα πράσινο και μικρό.





**Παράρτημα Γ: Εργασία «Ζωγραφίζουμε τη μισή πλευρά του προσώπου του λύ-
κου μαύρη και τη μισή άσπρη»**



Παράρτημα Δ: Το παιχνίδι με τον σωσία

1° ζευγάρι : 1° παιδί: Τι ωραία που είσαι Κοκκινোসκουφίτσα! 2° παιδί: Κοκκινোসκουφίτσα, θα σε κάνω μια χαψιά!

2° ζευγάρι: 1° παιδί: Τι γλυκιά που είσαι!, 2° παιδί: Τι νόστιμη που είσαι!

3° ζευγάρι: 1° παιδί: Θέλεις να πάμε μαζί στην αγορά!, 2°:παιδί :Α! τι ωραίος μεζές είναι. Να τον φάω!

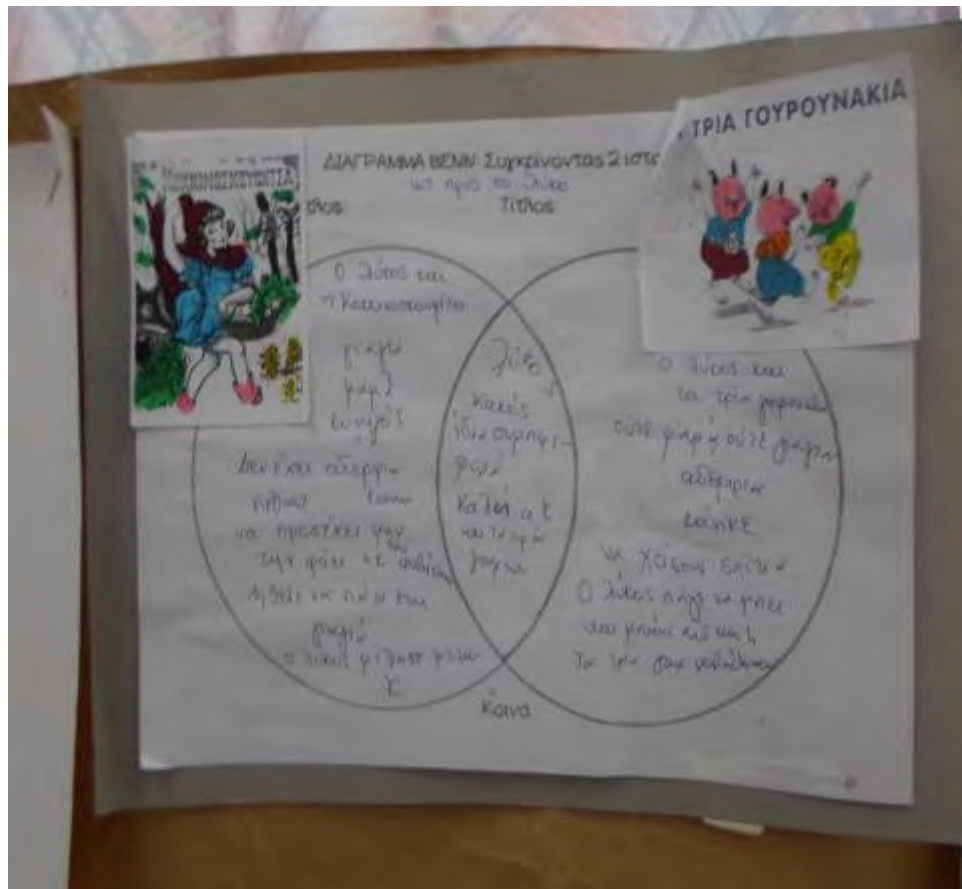
4° ζευγάρι: 1° παιδί: : Κοίτα Κοκκινোসκουφίτσα επάνω στο δέντρο τα μανιταράκια και τους καρπούς!, 2° παιδί: Μου 'ρχεται να σε κάνω μια μπουκιά!

5° ζευγάρι: 1° παιδί: Κοκκινোসκουφίτσα, κοίτα τι ωραίες πεταλούδες!, 2° παιδί: Θα πέσεις στην παγίδα.

Παράρτημα Ε: Κουκλοθέατρο



Παράρτημα Στ: Διάγραμμα Venn



Παράρτημα Ζ: Ατομική εργασία

